

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Onnelliset kohtaa

Yliopiston opettajien ja opiskelijoiden myönteiset  
opetus- ja opiskelukokemukset

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

TERESA ISOAHO

Toukokuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ISOAHO, TERESA: Onnelliset kohtaa – Yliopiston opettajien ja opiskelijoiden myönteiset opetus- ja opiskelukokemukset

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 71 sivua

Toukokuu 2014

---

## TIIVISTELMÄ

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan yliopiston opettajien ja opiskelijoiden myönteisiä opetus- ja opiskelukokemuksia. Tavoitteena on selvittää, miten opettajat ja opiskelijat kuvaavat merkityksellisiä, myönteisiä tunteita herättäneitä opetus- ja opiskelutilanteita ja -prosesseja. Tutkimuksessa pyritään löytämään seikkoja, jotka tuottavat ja ylläpitävät yliopistossa työskentelevien ja opiskelevien työ- ja opiskeluhyvinvointia. Tutkimuksessa selvitetään, mitä yliopiston opettajien ja opiskelijoiden kuvaukset myönteisiä tunteita herättäneistä opiskelutilanteista ja -prosesseista kertovat nykypäivän yliopistosta työ- ja opiskeluympäristönä. Tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta. Tausta-ajatuksena on, että yliopisto on tiedeyhteisö ja yhteisöllinen työ- ja opiskelu-ympäristö, jonka jäseniä opettajat ja opiskelijat ovat.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat yliopiston olemuksen määrittely ja yliopiston kohtaamien muutosten historiallinen tarkastelu, yliopistoyhteisön ja yhteisöllisen työ- ja opiskelu-ympäristön ominaisuuksien tarkastelu sekä yksilöiden työ- ja opiskeluhyvinvointia kuvaavien mallien ja teorioiden esittely. Teoreettisessa viitekehyksessä pyritään taustoittamaan yliopiston asemaa yhteiskunnassa sekä kuvaamaan yhteiskunnan lainalaisuuksien ehdoilla toimivan nyky-yliopiston ominaispiirteitä.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja siinä analysoitiin 27 opetushenkilöstön edustajan ja 23 opiskelijan teemahaastattelut. Haastateltavat ovat Tampereen yliopistosta ja haastattelut on toteutettu osana Tampereen yliopiston koordinoimaa Campus Conexus -tutkimusprojektia. Haastatteluaineistosta analyysin kohteeksi valittiin yksi teema tai kysymys: minkälaisen opetus- tai opiskelukokemusten jälkeen opettajat ja opiskelijat ovat onnellisia.

Aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä ja analyysi eteni kahden analyysisyklin kautta. Ensimmäisellä analyysikierroksella aineistoa luokiteltiin aineistolähtöisesti ja tuloksena oli kuusi luokkaa, joista kolme kuvaa opettajien kokemuksia ja kolme opiskelijoiden kokemuksia. Toisella analyysikierroksella aineistoa teemoiteltiin teoriaohjaavasti ja tuloksena oli viisi teemaa, jotka kuvaavat opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia myönteisiä tunteita herättäneistä opetus- ja opiskelutilanteista ja -prosesseista.

Tutkimuksen keskeisin tulos on, että opetus- ja opiskelutilanteissa yliopiston opettajissa ja opiskelijoissa myönteisiä tunteita herättävät tunteet ja tunnelmat, opintojen organisointi, oppiminen, oivaltaminen ja ymmärtäminen, tavoitteiden saavuttaminen ja haasteiden voittaminen sekä ihmissuhteet ja vuorovaikutus. Tutkimustulokset osoittavat, että nyky-yliopistossa arvostetaan perinteisen sivistysyliopiston ideaalien – tutkimuksen, opetuksen ja akateemisen vapauden – yhteyttä ja toteuttamista.

**Avainsanat:** korkeakouluopetus, korkeakouluopiskelu, yhteisöllisyys, opiskelukyky, työhyvinvointi, onnellisuus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>4</b>
1.1	Tutkimuksen tausta	4
1.2	Aikaisempia tutkimuksia merkityksellisistä korkeakoulukokemuksista	5
<b>2</b>	<b>YLIOPISTO YHTEISKUNNASSA – YHTEISKUNTA YLIOPISTOSSA</b>	<b>8</b>
2.1	Katsaus yliopiston historiaan	8
2.2	Korkeakoulutuksen muutoksia 1960-luvulta 1990-luvulle	9
2.3	2000-luku: Bolognan prosessista yritysyliopistoihin	12
<b>3</b>	<b>YLIOPISTO YHTEISÖLLISENÄ TYÖ- JA OPISKELUYMPÄRISTÖNÄ</b>	<b>15</b>
3.1	Yliopistotyön määrittelyä	15
3.2	Yliopisto yhteisönä	16
3.3	Nyky-yliopisto työ- ja opiskeluympäristönä	19
3.4	Yliopiston kurjistuminen – ja lumo	21
<b>4</b>	<b>TYÖ- JA OPISKELUHYVINVOINTI YLIOPISTOYMPÄRISTÖSSÄ</b>	<b>23</b>
4.1	Onnellisuus	23
4.2	Työhyvinvoinnin malleja	24
4.3	Opiskeluhyvinvoinnin määrittelyä	27
4.4	Työ- ja opiskeluhyvinvointi yliopistossa	29
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	<b>32</b>
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma	32
5.2	Tutkimusote	33
5.3	Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu	34
5.4	Aineiston analyysi	36
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>40</b>
6.1	Opettajien kokemukset onnellisuutta tuottaneista opetustilanteista ja -prosesseista	40
6.2	Opiskelijoiden kokemukset onnellisuutta tuottaneista opiskelutilanteista ja -prosesseista	46
6.3	Opettajien ja opiskelijoiden myönteiset opetus- ja opiskelukokemukset	51
6.4	Myönteisten tunteiden ilmeneminen opetus- ja opiskelutilanteissa	56
<b>7</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b>	<b>58</b>
7.1	Yhteenveto	58
7.2	Jatkotutkimusaiheita	61
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	62
7.4	Lopuksi	64
	<b>LÄHTEET</b>	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tausta

Korkeakoulutus on muuttunut voimakkaasti 1950–1960-luvulta lähtien tähän päivään saakka sekä Suomessa että kansainvälisesti. Nevala ja Rinne (2012, 203) ovat erotelleet suomalaisen korkeakoulutuksen muodonmuutoksessa neljä suurta linjaa: yliopiston määrällinen laajentuminen ja rakenteelliset muutokset, yliopisto-opetuksen sisäinen eriytyminen, korkeakoulutuksen ja valtion suhteen perusteellinen muutos sekä yksittäisten murroskausien muuttuminen jatkuvaksi muutoksen tilaksi 2000-luvun aikana.

Nyky-yliopistoon kohdistuu lukuisia odotuksia ja vaatimuksia. Euroopan unionin pyrkimykset korkeakoulutuksen laadun, tehokkuuden, vaikuttavuuden ja kansainvälistymisen vahvistamiseen ovat heijastuneet nopeasti suomalaiseen korkeakoulupolitiikkaan ja pakottaneet yliopistot uudistumaan (Mäkinen ym. 2011, 7). Yliopistot nähdään tiedon, osaamisen ja innovaatioiden kasvualustoina ja niiden edellytetään tukevan yhteiskuntaa ja sen kilpailukykyä yhä nopeammin ja tehokkaammin. Vuonna 2009 toteutetun yliopistouudistuksen pyrkimyksenä oli lisätä edelleen yliopistojen tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Uudistusten myötä yliopiston perinteisten ydintehtävien, tutkimuksen ja opetuksen, rinnalle – vai voisiko sanoa jopa tilalle – on tullut lukuisia erilaisia hallinnollisia tehtäviä. (Rinne ym. 2012, 16; Ståhle & Ainamo 2012, 7–8.)

Yliopistoon kohdistuvat uudistukset ja toimenpiteet näkyvät myös yliopistossa työskenteleviin ja opiskeleviin kohdistuvina odotuksina ja vaatimuksina (Mäkinen ym. 2011, 7). Kun seuraa korkeakoulutusta koskevaa uutisointia, huomaa, että toistuvasti esiin nousevat vaatimukset opiskella päätoimisemmin ja valmistua nopeammin, tehdä vaikuttavampaa ja kilpailukykyisempää tutkimusta sekä tehostaa ja parantaa opetusta. Samanaikaisesti tutkimuksista on tullut lyhyitä projekteja ja tutkijoista pätkätyöläisiä. Opetukselta ei liikene aikaa tutkimuksen tekemiselle eikä laadukkaan kansainvälisen tutkimuksen tekemiseltä jää aikaa opetuksen kehittämiseksi. Yhteiskunnan markkinamuotoistumisen myötä korkeakoulutuksesta on tullut työmarkkinakilpailun peliväline ja opiskelijoista asiakkaita, jotka vaativat tutkija-opettajilta omaan profiiliinsa sopivia laadukkaita palveluita (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 30). Yliopistosta puhutaan edelleen tiedeyhteisönä, vaikka vaikuttaa siltä, että nyky-yliopistossa yhteisöllisyyden ihanteiden saavuttaminen on vaikeaa eikä ehkä kovin trendikästäkään.

Laajenemisensa myötä korkeakoulutus on siirtynyt yhteiskunnassa yhä keskeisemmälle sijalle ja merkittäväksi osaksi entistä useamman suomalaisen nuoren läpikäymää koulutusjärjestelmää (Rinne ym. 2012, 16). Myös Tight (2012, 222–223) toteaa, että nykypäivän korkeakoulutus on elinkeinoelämä- ja yhteisöyhteyksien lisäksi laajuutensa vuoksi kytköksissä useimpien elämään tavalla tai toisella, ja jopa useammin kuin kerran. Korkeakoulutuksen vaikutuspiiri ulottuu sekä koko yhteiskuntaan että sen yksittäisiin jäseniin. Nykyisellä erilaisten vaatimusten ja ristipaineiden leimaamalla korkeakoulutuksen aikakaudella on hyvä kiinnittää huomiota yliopistossa työskentelevien ja opiskelevien työ- ja opiskeluhuvinvointiin, työssä jaksamiseen sekä työhön sitoutumiseen ja opintoihin kiinnittymiseen. Tämä on yksi peruste sille, miksi tässä tutkimuksessa selvitetään, minkälaiset opetukseen ja opiskeluun liittyvät asiat saavat opettajat ja opiskelijat tuntemaan tyytyväisyyttä ja myönteisiä tunteita – ennen kaikkea onnellisuutta. Toisaalta kyse on ihmisten hyvinvoinnista huolehtimisesta, toisaalta siitä, että vain työ- ja opiskeluelämässään hyvinvoivat ihmiset kykenevät toimimaan tehokkaasti ja tuottavasti yhteiskunnan kilpailukykyä palvelleen.

## **1.2 Aikaisempia tutkimuksia merkityksellisistä korkeakoulukokemuksista**

Korkeakoulutusta on tutkittu viime vuosina paljon. Yhteiskunnan muuttuminen tietoyhteiskunnaksi, teknologinen kehitys, globalisaatio ja lisääntynyt kansainvälinen kilpailu ovat trendejä, jotka edellyttävät investointien lisäämistä ja osuvampaa kohdentamista. Kasvatus ja koulutus ovat keskeinen osa nyky-yhteiskunnan kilpailukykyä ja niiden tehokkaasta ja vaikuttavasta toiminnasta on tullut tärkeä päämäärä, jonka saavuttaminen edellyttää aiheeseen liittyvää tutkimusta. (Tight 2012, 3–4.)

Tightin (2012, 3) mukaan maailmanlaajuisesti korkeakoulutukseen liittyen julkaistaan vuosittain tuhansia kirjoja ja artikkeleita. Tight (2012) on tehnyt laajan analyysin vuonna 2010 julkaistuista korkeakoulutusta käsittelevistä akateemisista julkaisuista. Analyysissä oli mukana 567 vertaisarvioitua artikkelia ja 204 kirjaa. Artikkeleista suurin osa käsitteli opetussuunnittelua ja opiskelijoiden kokemuksia: nämä teemat kattoivat yhteensä 55 prosenttia julkaistuista artikkeleista. Muita suosittuja artikkeleiden teemoja olivat akateeminen työ, yliopistopolitiikka, yliopistojen hallintojärjestelmät ja laatu. Sen sijaan opetusta ja oppimista käsitteleviä artikkeleita julkaistiin vain vähän. Julkaistuissa kirjoissa suosituimpia teemoja olivat yliopistojen hallintojärjestelmät ja opetussuunnittelu: näitä teemoja käsiteltiin yhteensä 57 prosentissa julkaistuista kirjoista. Muita suosittuja aiheita olivat – hieman toisin kuin artikkeleiden kohdalla – opetus ja oppiminen, tieto ja laatu. (Tight 2012, 20, 42–43.)

Oman tutkimukseni aihepiiriin liittyviä teemoja on tutkittu vuosien varrella paljon. Oppimista ovat tutkineet muun muassa Marton ja Booth (1997) sekä Marton, Hounsell ja Entwistle (2005). He ovat selvittäneet, miten opettajat ja opiskelijat kuvaavat oppimista ja miten opiskelijat suhtautuvat

oppimiseen. Myös Marton ja Säljö (2005) ovat tutkineet ja kehitelleet ajatuksia siitä, miten opiskelijat suhtautuvat oppimiseen. Heidän tutkimustensa mukaan yliopiston opettajilla ja opiskelijoilla on hyvin erilaiset ja ristiriitaiset käsitykset siitä, mitä oppiminen on ja minkälaista sen pitäisi olla. Tuloksissa on tosin havaittu vaihtelua ajallisesti (esim. Devlin 2002; Severiens, Ten Dam & van Hout-Wolters 2011), opiskelualoittain (esim. Laird ym. 2008) sekä opiskelumenestyksen suhteen (esim. McLean 2001). Edellisten lisäksi myös Prosser ja Trigwell (1999) ovat tutkineet aihetta. (Tight 2012, 52–53.)

Korkeakouluopetusta koskevan tutkimuksen laittoi alulle Boyer (1990), jonka jälkeen aihetta ovat tutkineet muun muassa Boshier (2009) ja Kreber (2005). Korkeakouluopetukseen liittyvistä tutkimuksista osa keskittyy ainoastaan opetukseen (esim. Biggs & Tang 2007; Knight 2002a; Rowland 2000; 2006) ja osassa taas on tutkittu tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä (esim. Kreber ym. 2005; Postareff ym. 2008; Trigwell ym. 2005). Perinteisesti korkeakouluopetukseen liittyvä tutkimus on keskittynyt erityisiin opetustekniikoihin ja niiden arviointiin. Hieman toisenlaista näkökulmaa tarjoaa muun muassa Macdonald (2001), joka on tutkinut opettajien yhteisöjä australialaisissa yliopistoissa. Samankaltaista tutkimusta on tehnyt Walker (2001), joka on myös tutkinut yhteisöjä ja yhteistyössä toteutettua opettamisen tutkimista ja kehittämistä. (Tight 2012, 55–57.)

Omaan tutkimukseeni liittyä läheisesti Revellin ja Wainwrightin (2009) tutkimus siitä, mikä tekee luennoista sellaisia, ettei opiskelija halua jättää niitä väliin. Heidän tuloksensa osoittivat, että kyse ei ole siitä, mitä luennoitsija on tai tekee, vaan siitä, mitä opiskelijat tekevät. Jos opetuksen päämääränä on saada opiskelijat ajattelemaan kriittisesti ja luovasti, muovaamaan omia ideoitaan ja haastamaan ajatuksiaan, ja ennen kaikkea innostumaan, kiinnostumaan ja inspiroitumaan siitä mitä he ovat oppimassa, tulee tutkijoiden ja opettajien korostaa oppimisen subjektiivista kokemusta ja aktiivista oppimista. (Tight 2012, 69.) Tightin (2012, 222–223) mukaan onnistunut korkeakoulututkimus voi auttaa ymmärtämään korkeakoulutuksen lainalaisuuksia ja ennen kaikkea kehittämään sitä jollain tapaa.

Suomessa omaan tutkimukseeni liittyvää tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Aittola (1998), Sääntti (1999) ja Ylijoki (1998). Aittola (1998) tutki opintojensa loppuvaiheessa olevien yliopisto-opiskelijoiden oppimiskokemuksia ja siinä yhteydessä heidän kokemiaan opiskelun huippuhetkiä. Sääntti (1999) tutki opiskelukykyyn vaikuttavia tekijöitä ja selvitti siinä yhteydessä opiskelijoiden arvioita oppimisesta ja opetusmenetelmistä. Ylijoki (1998) puolestaan tutki yliopisto-opettajia ja heidän opetustyöhön liittyviä myönteisiä kokemuksia ja tuntemuksia. Myös Rinne ym. (2012) ovat tutkimuksessaan sivunneet yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökunnan mainitsemia työssään merkityksellisyttä tuottavia tekijöitä.

Työhyvinvointi on paljon tutkittu aihe, mutta opiskeluhyvinvointia koskevia tutkimuksia on vaikeampi löytää. Viime vuosina opiskelijoiden opiskelukykyä sekä opettajien ja opiskelijoiden osallisuutta on tutkittu muun muassa Tampereen yliopiston koordinoiman vuosina 2009–2014 toteutetun Campus Conexus -tutkimusprojektin (ks. esim. Mäkinen ym. 2011) puitteissa, jonka yhteydessä tässä tutkimuksessa käyttämäni tutkimusaineisto on kerätty. Opiskelukyky on ollut teemana myös Suomen ylioppilaskuntien liiton koordinoimassa vuosina 2011–2014 toteutetussa opiskelukykyä ja yhteisöllisyyttä edistävässä Kyky-projektissa. Yhteisöllisyyteen liittyen Jyväskylän yliopistossa on vuosina 2011–2013 toteutettu Interaktiivinen opetus ja oppiminen -hanke, jonka yhtenä tavoitteena on ollut synnyttää opettajien ja opiskelijoiden välille innostavia pohdintoja, jotka johtavat syvempään aiheeseen perehtymiseen ja kokemukseen tiedeyhteisöön liittymisestä (Rasku-Puttonen 2013, 14–15).

Yljoen (1998, 30) mukaan korkeakoulutuksen tutkimuksessa keskitytään usein korkeakoulujärjestelmän rakenteellisiin ja organisatorisiin kysymyksiin. Vähemmän huomiota on saanut se, mitä näiden rakenteiden ja organisaatioiden sisällä tapahtuu. Samoin Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2005, 73) toteavat, että lukuisten tehokkuutta ja kilpailukykyä käsittelevien tutkimusten ohella tutkimusta siitä, miten opettajat ja opiskelijat kokevat yliopistoympäristössä työskentelyn ja opiskelun ei juuri-kaan ole. Ylijoki (2009, 89–92) muistuttaa, että massiivisella yliopistolla ei ole ainoastaan yhtä ääntä tai tarinaa. On tärkeää miettiä, kenen ääntä kuunnellaan ja kunnioitetaan, kun tehdään korkeakoulupolitiikkaa koskevia päätöksiä. Tästä syystä koen tärkeäksi tuoda esiin yliopiston arkea elävien ja kokevien äänen: tutkimukseni tavoitteena on kuunnella opettajien ja opiskelijoiden tarinoita ja selvittää, mikä yliopistossa on hyvää ja minkälaiset kokemukset tuottavat mielihyvää ja hyvinvointia – siis minkälaisen opetus- ja opiskelutilanteiden ja -prosessien jälkeen opettajat ja opiskelijat ovat onnellisia.

## 2 YLIOPISTO YHTEISKUNNASSA – YHTEISKUNTA YLIOPISTOSSA

Tässä luvussa tarkastelen lyhyesti yliopiston historiaa sekä korkeakoulutuksen muutoksia viimeisten noin viiden vuosikymmenen aikana. Kuvaan yliopiston yhteiskunnallista asemaa ja yhteiskunnallisia tehtäviä sekä niiden jatkuvaa muutosta. Tavoitteenani on luoda kuva siitä, miten yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat yliopistoon ja minkälaisen muutosten kourissa yliopisto on viime vuosina ollut. Muutosten pyörteissä on hyvä muistaa, että muutos on väistämätön ja yliopistoa eteenpäin vievä voima, ja kuten Ståhle ja Ainamo (2012, 8) toteavat, ongelmat liittyvät yleensä lähinnä siihen, mitä yliopistojen käytännöissä tapahtuu muutosten myötä.

### 2.1 Katsaus yliopiston historiaan

Eurooppalaisen yliopistolaitoksen juuret ovat antiikin Kreikan filosofien ja oppineiden sekä heidän oppilaidensa yhteisissä kouluissa. Ensimmäiset yliopistot syntyivät, kun tutkijat, opettajat ja oppilaat kokoontuivat yhteen keskustelemaan ja vaihtamaan ajatuksiaan. Alusta saakka yliopiston keskeisiä ihanteita ovat olleet tiedon ja etsimisen vapaus sekä pyrkimys ymmärtää ympäröivää maailmaa ja ihmistä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 21.)

Tiedon etsintä tutkimuksen avulla nousi ihanteeksi erityisesti uuden ajan ja valistuksen ajan tieteellisen vallankumouksen myötä. Kehitys johti sivistysyliopiston idean syntymiseen 1800-luvun alkupuolella. (Niiniluoto 2009, 9.) Sivistysyliopiston ”isä” on saksalainen Wilhelm von Humboldt, joka ehdotti tieteen ja tutkimuksen vapauden aatteiden mukaisen yliopiston perustamista. Humboldtinlaisen ajattelun mukaan yliopiston tärkein tehtävä on kirkon ja valtion holhouksesta vapaa tutkimus ja nuorison kasvattaminen tutkimukseen perustuvan opetuksen avulla. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 22–23; Niiniluoto 2009, 9.)

Edellä mainitut yliopiston perustehtävät, tutkimus ja opetus, ovat painottuneet eri aikoina eri tavoin ja pohdinnan kohteena on ollut niiden asema ja keskinäinen suhde. Suomalaisen yliopiston toiminta perustuu humboldtilaiseen tutkimusta ja opetusta tiiviisti yhdistävään malliin, vaikka korkeakoulutuksen voimakkaan laajentumisen myötä tutkimus ja opetus ovatkin jossain määrin eriytyneet toisistaan (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 23; Rinne ym. 2012, 67).



Seuraavaksi tarkastelen lähemmin suomalaisen korkeakoulutuksen muutosta viimeisten noin viidenkymmenen vuoden aikana. Korkeakoulutuksen laajenemisessa on nähtävillä kaksi kiihkeän kasvun vaihetta: 1960-luvulta alkanut massoituminen ja 1990-luvulle sijoittunut jyrkkä kasvu, johon vaikutti yliopistolaitoksen laajenemisen lisäksi ammattikorkeakoulujen käynnistyminen. (Nevala & Rinne 2012, 226.) Muuten korkeakoulutuksen kehityksessä voidaan erottaa kolme murroskautta. Ensimmäinen murroskausi sijoittuu 1900-luvun alkuun, jolloin yliopisto laajeni elinkeinorakenteen muutoksen ja kielellis-kulttuuristen ristiriitojen seurauksena. Toinen murroskausi käynnistyi vasta 1960-luvulla, jolloin korkeakoulutus massoitui voimakkaasti ja kytkeytyi tiiviisti aluepolitiikkaan. Kolmas murroskausi ajoittuu 1990-luvulle, jolloin koko korkeakoulupolitiikka muuttui ja yliopisto liitettiin kiinteäksi osaksi Suomen elinkeinoelämän ja kilpailukyvyn parantamista. (Nevala & Rinne 2012, 227–228.)

Hakala, Kaukonen, Nieminen & Ylijoki (2003, 30–33) ovat tarkastelleet korkeakoulutuksen muutosta tiede- ja teknologiapolitiikan näkökulmasta ja nimittävät 1950–1960-lukua traditionalismin ajaksi, jolloin yliopistot olivat ensisijaisesti kansallista kulttuuria vaalivia laitoksia, 1960–1970-lukua järjestelmän laajentumisen ja tieteen yhteiskunnallisen merkityksen ajaksi sekä 1980-lukua strategisen perustutkimuksen ja teknologiapolitiikan ajaksi, jolloin paineet korkeakoulutuksen ohjausjärjestelmän uudistamiseen lisääntyivät. 1990-luvulta alkanutta aikakautta he nimittävät innovaatiopolitiikan ajaksi, jolloin on korostettu tutkimuksen hyötyä ja vaikuttavuutta sekä tehokkuutta ja kilpailua.

## **2.2 Korkeakoulutuksen muutoksia 1960-luvulta 1990-luvulle**

Korkeakoulutus on laajentunut aikojen saatossa eliitin etuoikeudesta massojen mahdiksi. Nyky-yhteiskunnassa suurimmalla osalla ikäluokasta on mahdollisuus korkeakoulutuksen hankkimiseen – puhutaan korkeakoulutuksen massoitumisesta. Massoitumisen käsite tuli korkeakoulututkimukseen 1970-luvulla Martin Trown toimesta. Rinteen (2012, 388) mukaan Trow (1974) jakoi korkeakoulutuksen kasvun kolmeen vaiheeseen. Aluksi yliopisto oli pienen yhteiskunnallisen eliitin etuoikeus, sillä yliopistossa opiskeli vain noin viisi prosenttia ikäluokasta. Eliittiyliopiston yhteiskunnallinen tarkoitus oli ohjata yhteiskunnan varakkaimmat korkeakoulutukseen ja taata akateemisille korkeakoulutetuille pääsy korkeisiin yhteiskunnallisiin virkoihin ja asemiin. Toisen maailmansodan jälkeen yleinen koulutustaso kohosi ja eliittiyliopistosta siirryttiin kohti massakorkeakoulua. Trown arvelun mukaan korkeakoulutus on massoitunut, kun noin 15 prosenttia ikäluokasta saa mahdollisuuden opiskella yliopistossa. Tällöin korkeakoulutus ei ole vain eliitin etuoikeus eikä se enää takaa erityistä asemaa yhteiskunnassa tai työmarkkinoilla. Kolmas vaihe on universaali korkeakoulutus, jolloin jo noin puolet ikäluokasta käy korkeakoulutuksen. 2000-luvulla on menty jopa tätäkin pidemmälle, kun

paikoitellen korkeakoulutukseen osallistuu jo reilusti yli puolet ikäluokasta. (Rinne 2012, 388; Ursin, Rautopuro & Välimaa 2011, 26.)

Suomessa eliittiylipiston kausi kesti pitkään – aina 1960–1970-luvulle saakka, jolloin korkeakoulutukseen päässeiden osuus nousi yli 15 prosenttiin. Kun 1920-luvun alkupuolella Suomessa oli vain noin 3 500 yliopisto- ja korkeakouluopiskelijaa, niin 1960-luvun alussa yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoita oli jo noin 23 500. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 29; Rinne 2012, 389; Ursin ym. 2011, 27). Kasvu oli voimakkainta 1980-luvun jälkipuoliskolla ja korkeimmillaan, 2000-luvun puolivälissä, korkeakoulutukseen osallistui noin kolmannes ikäluokasta (Rinne 2012, 389–390). Tällä hetkellä mahdollisuus korkeakoulutukseen on noin 85 prosentilla ikäluokasta ja yliopisto-opinnot aloittaa noin 30 prosenttia ikäluokasta (Siekkinen & Rautopuro 2012, 17). Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelman (OKM 2012, 9) mukaan vuonna 2009 25–34-vuotiaista suomalaisista korkea-asteen tutkinnon oli suorittanut 39 prosenttia. Osana Euroopan unionin EU 2020 - kasvustrategiaa Suomi on asettanut tavoitteekseen, että vuoteen 2020 mennessä vähintään 42 prosenttia 30–34-vuotiaista suomalaisista on suorittanut korkeakoulututkinnon (OKM 2012, 9).

Suomessa koulujärjestelmän kehitystyön taustalla on vaikuttanut tavoite modernin koulutus- ja hyvinvointivaltion rakentamisesta (Nevala & Rinne 2012, 209). 1960-luvun puolivälin jälkeen säädettiin ensimmäinen korkeakoululaitoksen kehittämislaki ja ryhdyttiin korkeakoulutuksen määrälliseen ja alueelliseen laajentamiseen (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 34; Nevala & Rinne 2012, 205). Uusien korkeakoulujen perustamisen ja opiskelijamäärien kasvattamisen lisäksi pyrkimyksenä oli opiskelumahdollisuuksien parantaminen maan reuna-alueilla sekä opiskelija-aineiden heterogeenistuminen niin sukupuolen kuin sosioekonomisen aseman suhteen (Kettunen ym. 2012, 34; Nevala & Rinne 2012, 206, 209; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 23).

1970-luvulla korkeakoulupolitiikan keskeisiä tavoitteita olivat korkeakouluhallinnon ja korkeakoulututkintojen uudistaminen sekä ylimmän opetuksen kaikinpuolinen laajentaminen edelleen (Nevala & Rinne 2012, 210). Korkeakouluhallinnon uudistamista innoitti 1960-luvulla virinnyt ajatus siitä, ettei yliopistojen sisäinen uudistus- ja kehittämistyö kykene ratkaisemaan yliopiston ongelmia ja vastaamaan uusiin vaatimuksiin, vaan valtion tulee ryhtyä ohjaamaan kehitystä. Uudistusten myötä yksityiset korkeakoulut valtiollistettiin ja kaikki korkeakoulut siirrettiin opetusministeriön alaisuuteen. (Kettunen ym. 2012, 35–36; Nevala & Rinne 2012, 211). Nevalan ja Rinteen (2012, 211) mukaan määrällisen ja alueellisen laajentamisen sijaan painopiste siirtyi nyt enemmän kohti laadullista ja sisäistä laajentamista: korkeakoulujen valtiollistamisen ja koulutuspolitiikan keskittämisen myötä keskiöön nousivat korkeakoululaitoksen ja tutkimustoiminnan tehostaminen. Poliittista ja hallinnol-

lista kontrollia kasvatettiin lisäämällä merkittävästi valtion tarjoamaa rahoitusta ja resurssien kasvatamisen vastapainoksi valtio alkoi vaatia korkeakouluilta yhä selvemmin mitattavaa, vertailukelpoista tehokkuutta. (Jalava, Simola & Varjo 2012, 83; Kettunen ym. 2012, 36.)

1980-luvulla korkeakoululaitos joutui suurten rakenteellisten muutosten kouriin. Aiemmista muutoksista huolimatta korkeakoulujen ja valtion suhde oli pysynyt tähän saakka melko muuttumattomana: koulutusta tarjottiin kaikille siihen päteville ja valtio tarjosi tarvittavan rahoituksen. (Nevala & Rinne 2012, 214.) 1980-luvun aikana korkeakoulujen autonomia muuttui suhteelliseksi ja neuvoteltavissa olevaksi. Korkeakouluille asetettiin yhä voimakkaampia tehostamis-, tuloksellisuus- ja raportointivaatimuksia ja niiden autonomia toteutui, mikäli ne täyttivät valtion asettamat normit. Resursseja jaettiin määrällisen tuloksellisuuden perusteella ja strategisesti vähäpätöisen perustutkimuksen rahoitusta vähennettiin. (Jalava ym. 2012, 83–84; Kettunen ym. 2012, 46; Nevala & Rinne 2012, 214.) Rinteen (2012, 405) mukaan huippuyliopistopolitiikan nousun myötä kilpailu yliopistojen välillä kiristyi ja niiden yritysmäinen luonne vahvistui. Korkeakoulut omaksuivat varsin nopeasti liikkeenjohdon arvot ja periaatteet ja tulostavasta ja arvioinnista tuli pian luonteva osa niiden toimintakulttuuria (Nevala & Rinne 2012, 215). Kettunen ym. (2012, 37) toteavat, että näkökulma korkeakoulutuksen kehittämiseen oli muuttunut: kehittämistyötä ei pidetty enää osana kansallisen kulttuurin ja sivistyksen edistämistä, vaan se sidottiin yleiseen yhteiskuntapolitiikkaan ja nähtiin ennen kaikkea kansantaloudellisesti kannattavana investointina.

1990-luvulla korkeakoulutuksen järjestämistä ravisutti taloudellinen taantuma. Korkeakoulutuksen oli sopeuduttava talous- ja yhteiskuntapolitiikan uusiin päämääriin ja sitouduttava entistä selkeämmin kansallisen elinkeinoelämän ja kilpailukyvyn edistämiseen. Rakenteellisen kehittämisen tavoitteeksi nousivat entistä suurempien ja tieteellisesti vahvempien yksiköiden perustaminen, päällekkäisyyksien karsiminen ja tarpeettomien toimintojen lakkauttaminen. (Nevala & Rinne 2012, 220, 227–228.) Uusien ideoiden myötä siirryttiin yliopistojen tulosohtaukseen eli mitä paremmin oppilaitos menestyi, sitä enemmän se sai valtiolta rahoitusta. Tuloksellisuuden arviointikriteerejä olivat opinto- ja tutkintosuoritusten määrä, tieteellis-tutkimuksellinen aktiivisuus sekä yliopiston ja laitoksen arvoinnit. Lisäksi arvioitiin aikuiskoulutusta, valmistuneiden työllistymistä, kansallista ja kansainvälistä yhteistyötä sekä yliopiston hankkiman ulkopuolisen rahoituksen määrää. (Jalava ym. 2012, 93–94; Rinne 2012, 393.)

## 2.3 2000-luku: Bolognan prosessista yritysyliopistoihin

Kuten edellä huomattiin, viimeisten noin viidenkymmenen vuoden aikana perinteiset korkeakoulutuksen ideaalit ovat murentuneet samaa tahtia suomalaista talous- ja yhteiskuntapolitiikkaa vallanneen uusliberalistisen ideologian nousun myötä. 2000-luvulle tultaessa uusliberalistinen ajattelu oli jo välttämätöntä ja itsestään selvää: markkina-ajattelusta oli tullut yhteiskunnan palvelujärjestelmän perusta ja managerialismi ja suorituskeskeisyys ulottuivat kaikkialle. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 70.) Lehikoisen (2005, 25) mukaan kehityksen taustalla piilee pyrkimys uudistaa koko julkista hallintoa ja johtamista entistä tuloksellisemmaksi ja tehokkaammaksi. Samaa mieltä ovat Nevala ja Rinne (2012, 225), jotka toteavat, että korkeakoulutuksen kehittämisen taustalla vaikuttavat valtion tuottavuusohjelma ja sen myötä pyrkimys pysäyttää menojen kasvu ja kasvattaa julkisten palveluiden ja hallinnon tuottavuutta ja tehokkuutta. Kansallisten tavoitteiden lisäksi suomalaiseen korkeakoulutukseen ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleen maailmanlaajuiset ja etenkin Euroopan alueen suuntaukset (Rinne 2012, 393; Ursin ym. 2011, 27). Vallitseva trendi niin Suomessa kuin muualla Euroopassa on ollut uudistaa korkeakouluja koskevaa lainsäädäntöä ja siihen perustuvaa valtion ja yliopiston välistä ohjaussuhdetta (Lehikoinen 2005, 25).

Suomi otti merkittävän askeleen kohti globaalia korkeakoulupolitiikkaa vuonna 1999 allekirjoittaessaan Bolognan julistuksen. Julistuksen perustana oli vuonna 1998 käynnistynyt Bolognan prosessi, jonka tavoitteena oli yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulutuksen luominen vuoteen 2010 mennessä. Taustalla oli niin sanottuun Lissabonin sopimukseen perustuva tavoite tehdä Euroopasta maailman edistynein tietotalous vahvistamalla eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä maailman koulutusmarkkinoilla. (Rinne 2012, 393; Ursin ym. 2011, 27.) Käytännössä yhtenäisen korkeakoulutuksen luominen tarkoitti kansallisten korkeakoulutraditioiden harmonisointia, tutkintorakenteiden ja opintopistejärjestelmien yhtenäistämistä, opintoaikojen lyhentämistä sekä alempien ja ylempien korkeakoulututkintojen ja jatkotutkintojen vastavuoroista tunnustamista. (Nevala & Rinne 2012, 223.)

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan nousu, Bolognan prosessi ja vuonna 2006 käynnistetty korkeakoulutuksen rakenteellinen kehittäminen johtivat Suomessa lopulta yliopistouudistukseen ja uuteen yliopistolakiin, joka hyväksyttiin vuonna 2009 ja tuli voimaan vuonna 2010 (Nevala & Rinne 2012, 223–224; Ursin ym. 2011, 29). Yliopistouudistuksen tavoitteita olivat yliopistojen, elinkeinolämän ja muun yhteiskunnan välisen yhteistyön parantaminen, yliopistojen kansainvälisen kilpailukyvyyn edistäminen, toiminnan laadun ja vaikuttavuuden lisääminen sekä yliopistoverkoston tiivistäminen ja isompien ja tieteellisesti vahvempien ja profiloituneiden tutkimus- ja koulutusyksiköiden rakentaminen (Lehikoinen 2005, 25; Nevala & Rinne 2012, 223–224). Uuden lain myötä suomalaisen

yliopiston valtiollinen kausi päättyi ja yliopistojen asema, tehtävät ja rooli yhteiskunnassa muuttuivat olennaisesti. Yliopistojen kannalta merkittävin muutos oli niiden muuttuminen itsenäisiksi julkisoikeudelliseksi oikeushenkilöiksi tai yksityisoikeudelliseksi säätiöiksi eli ”yritysyliopistoiksi”, jotka ovat itse vastuussa omasta taloudestaan ja menestyksestään. (Jalava ym. 2012, 95; Rinne 2012, 394; Rinne ym. 2012, 17).

Kilpailuyhteiskunnan periaatteiden mukaisesti nykypäivän yliopistoilta edellytetään mahdollisimman korkealuokkaista ja innovatiivista tutkimusta, kun samalla opiskelijat vaativat yhä korkeatasoisempaa opetusta. Siinä missä eliitin korkeakoulu takasi opiskelijoille erityisen aseman yhteiskunnassa tai työmarkkinoilla, koulutuksen määrällisen laajenemisen seurauksena koulutuksesta on tullut kilpailun väline ja opiskelijoista kuluttajia, jotka haluavat saada panostuksilleen vastinetta (Lehikoinen 2005, 25–26; Ursin ym. 2011, 26–27). Koulutuksen laadun lisäksi yliopistojen tulee ottaa vastuuta opiskelijoiden työelämään sijoittumisesta, opintoaikojen lyhentämisestä ja opintojen keskeyttämisen vähentämisestä (Ursin ym. 2011, 27, 30). Stenlund, Mäkinen ja Korhonen (2012, 212) arvelevat, että tulevaisuuden korkeakoulussa korostuvat vielä entistäkin enemmän kansainvälisyys, profiloituminen, vaikuttavuus ja tehokkuus. Heidän mukaan koulutuksen onnistumista tullaan arvioimaan valmistumisasteen ja työllistymisen kautta, jolloin esimerkiksi koulutusohjelmien olemassaolosta voidaan päättää niiden työelämävastaavuuden ja houkuttelevuuden perusteella.

Yliopistojen uusi tilanne onkin herättänyt huolta: Rinteen ym. (2012, 17–18) mukaan yliopistot ovat joutuneet tilanteeseen, jossa heidän täytyy tasapainotella kahden ääripään – traditionaalisen akateemisen kulttuurin ja markkinakulttuurin – välillä. Annala ja Mäkinen (2011b, 3) muistuttavat, että perinteisen humboldtilaisen yliopistomallin mukaan tutkimisen, opettamisen ja oppimisen tulisi nivoutua yhteen ja olla luonnollinen osa sekä opettajien työtä että opiskelijoiden opiskelua. Tämä periaate on kuitenkin hukkunut yliopiston massoitumisen ja korkeakoulupolitiikan muutoksen myötä. Perinteiseen yliopisto-opetukseen on kuulunut osallistava ja yhteisöllinen toiminta, mutta massoitumisen ja individualististen opetus- ja opiskelukulttuurien rantautumisen myötä niistäkin on tullut vaikeasti saavutettavia ihanteita (Mäkinen ym. 2012, 9–10). Myös Niiniluoto (2009, 9) peräänkuuluttaa sivistysyliopiston perinteen vaalimista, sillä tutkimuksen ja opetuksen vapaus ja yliopistojen itsehallinto ovat paitsi perustuslakiin kirjattuja oikeuksia myös yliopiston tärkeitä voimavaratekijöitä, jotka ylläpitävät ja lujittavat yliopiston yhteisöllisyyttä.

Toisaalta Niiniluoto (2009, 9) painottaa, että perinteiden kunnioittaminen ei saa tarkoittaa pysähtyneisyyttä. Uusien vastuullisten tehtävien hoitaminen edellyttää uusien toimintatapojen valikointia ja omaksumista. Rinteen ym. (2012, 59) mukaan uudet vallan teknologiat ja tekniikat ravistelevat perinteisen yliopiston asemaa ja toimintatapoja ja niiden myötä yliopistotyö ja -opiskelu muuttuvat

väistämättä jatkossakin. Tulevaisuuden yliopistoissa työskentelevät tulevat toimimaan hyvin erilaisessa tutkimus-, opetus- ja oppimisympäristössä kuin aiemmat sukupolvet. Seuraavassa luvussa astun askeleen kohti yliopistossa työskentelevien näkökulmaa ja siirryn tarkastelemaan nyky-yliopistoa työ- ja opiskeluympäristönä.

# 3 YLIOPISTO YHTEISÖLLISENÄ TYÖ- JA OPISKELUYMPÄRISTÖNÄ

Tässä luvussa tarkastelen yliopistoa työ- ja opiskeluympäristönä. Kuvaan yliopistotyötä, yliopistoa yhteisöllisenä ympäristönä sekä nyky-yliopistossa työskentelyn ja opiskelun ominaispiirteitä. Tavoitteenani on luoda käsitys siitä, miten luvussa 2 kuvaamani yhteiskunnallisen tason muutokset ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat yliopistotyön käytäntöihin. Lopuksi tiivistän muutokset Ylijokea (2009) mukaillen kurjistumistarinaksi ja esittelen vaihtoehtoisen lumotarinan, joka suuntaa oman tutkimukseni tutkimustehtävää.

## 3.1 Yliopistotyön määrittelyä

Yliopistolain (558/2009, 2 §) mukaan *”yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtävää hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.”* Tämä laissa säädetty, humboldtilaisesta sivistysyliopistoperinteestä kumpuava yliopiston tehtävä antaa vihjeen siitä, mitä yliopistotyö on (Rinne ym. 2012, 67). Yliopistotyö sisältää tutkimusta, opetusta ja hallintotyötä ja sille on tyypillistä erilaisten työtehtävätyyppien yhdistäminen (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 21; Rinne ym. 2012, 66, 68). Tieteellisen tutkimuksen ja siihen liittyvän opetuksen lisäksi yliopiston tehtävänä on yhteiskunnallinen ja alueellinen vaikuttaminen – puhutaan yliopiston kolmannesta tehtävästä. Yliopisto tuottaa erilaisia ulkoisia palveluita, kuten asiantuntijapalveluita, ja toimii yhteiskunnan akateemisen työvoiman kouluttajana. Lisäksi yliopistossa tehtävä tutkimus ja yliopiston kouluttamat kriittiseen ajatteluun kykenevät asiantuntijat ovat osa suomalaista innovaatiojärjestelmää. (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 9; Rinne ym. 2012, 68; Ståhle & Ainamo 2012, 7.)

Yliopiston kohtaamien muutosten myötä myös yliopistotyö on muuttunut. Pirttilä ja Eriksson-Piela (2004, 10) ovat koonneet kansallisiin ja kansainvälisiin tutkimuksiin perustuen listan akateemisen työn muutoksista viime vuosikymmeninä. Listan mukaan nykypäivän akateemista työtä luonnehtivat yliopistojen massoittuminen, tieteellisen tiedon ja tutkimuksen luonteen muutos, tutkimuksen ja

opetuksen erkaantuminen toisistaan, opetuksessa tapahtuneet muutokset, akateemisen johtamisen ongelmat, kilpailun korostuminen, akateemisten arvojen ja normien muutos sekä työsuhteiden muutos eli pätkätoiden lisääntyminen. Pirttilä ja Nikkilä (2007, 76–77) ovat tarkastelleet työelämän murrosta luovan työn näkökulmasta, jollaista akateeminenkin työ on. Heidän mukaansa luovan työn kannalta keskeisiä työelämän muutoksia ovat tulosvaateet ja markkinat, teknologian muutos, globalisaatio, verkostot ja luovan pääoman alueet, luova työ ja työelämän sukupuolirakenteet, uudet yritys muodot, talouden tiedollistuminen ja estetisoituminen, organisaatiorakenteiden muutos sekä työn merkitys ja mielekkyys. Edellisten lisäksi Rinne ym. (2012, 69) ovat koonneet hyvin samankaltaisia yliopiston koulutustehtävään vaikuttavia yliopiston toimintaympäristön ja politiikan muutoksia. Heidän listallaan ovat yliopistojen massoituminen ja laajentuminen, intressitahojen monipuolistuminen, arvolähtökohtien erilaistuminen ja koulutuksen markkinoistuminen.

Seuraavaksi kerron, miltä nykypäivän yliopistossa tehtävä opetustyö ja opiskelu näyttävät edellä lueteltujen muutosten valossa. Aloitan tarkastelemalla yhteisöllisyyttä, joka on keskeinen yliopiston ominaisuus ja jonka olen valinnut yhdeksi näkökulmaksi tutkimukselleni.

### 3.2 Yliopisto yhteisönä

Yliopiston tehtävän lisäksi yliopistolaissa (558/2009, 4 §) yliopisto määritellään yhteisöksi, johon *”kuuluvat yliopiston opetus- ja tutkimushenkilöstö, muu henkilöstö ja opiskelijat”*. Luvussa 2.1 kerroin, että ensimmäiset yliopistot syntyivät, kun tutkijat, opettajat ja oppilaat kokoontuivat yhteen vaihtamaan ajatuksiaan. Ensimmäiset yliopistot eivät olleet rakennuksia, vaan ihmisten muodostamia yhteisöjä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 21.) Yljoen (1998, 36) mukaan akateemisen kulttuurin juuret ovat keskiaikaisessa ammattikiltamaisessa yliopistossa, ja tuon yliopistomuodon noviisi-kisälli-periaate on nähtävissä myös nykypäivän yliopistossa. Rinteen ym. (2012, 74) mukaan yliopistoyhteisön idea on lähtöisin humboldtilaisesta yliopistoperinteestä, jossa yliopisto nähtiin oppineiden yhteisönä, jossa työskennellään tasavertaisina opiskelijoiden rinnalla.

Aittolakin (1998, 191–192) määrittelee yliopiston opettajien ja opiskelijoiden yhteisöksi, mutta hänen mielestään yhteisöllisyyttä korostaneet ideaalit eivät toteudu nyky-yliopistossa: yhteisöllisyydestä ja sen lisäämisestä kyllä puhutaan yliopiston hallinnossa ja juhlapuheissa, mutta todellisuudessa yliopistossa työskentelevät ja opiskelevat jakavat ainoastaan yhteisen toimintaympäristön. Samoin Sääntti (1999, 38) on sitä mieltä, että suomalaiseen yliopistokulttuuriin on perinteisesti kuulunut vähäinen opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Sääntin (1999, 38) mukaan tutkimuksen ja opetuksen eriytyminen ja yliopiston massoituminen ovat vieneet yliopistoa yhä kauemmaksi sen alkuperäisestä ideasta eli tiiviistä tutkimuksellisesta ja opetuksellisesta yhteisöstä. Müller (2012, 165)



toivoo, että myös tulevaisuudessa yliopistot ovat ajattelevien ja ideoivien ihmisten luovia yhteisöjä, joissa on mahdollisuus keskittyä tutkimukseen ja opetukseen ja joissa ihmisillä on mahdollisuus jatkuvaan uuden oppimiseen ja oivaltamiseen.

Yliopistoyhteisön tavoitteena on, että opiskelijat kasvavat vähitellen opintojensa myötä osaksi tiedeyhteisöä, oppivat ymmärtämään oman tieteenalansa kysymyksiä sekä pääsevät osallistumaan tiedon tuottamiseen (Törmä, Korhonen & Mäkinen 2012, 172). Sääntti (1999, 39–40) kuvaa tiedeyhteisöä jatkumona, jossa noviisiopiskelijat ovat toisessa päässä ja opettajat vain opiskelijoita edistyneempiä tieteenharjoittajia. Yliopisto-opiskelijat tulisivat ottaa jo heti opintojensa alussa osaksi tiedeyhteisöä, jotta heidän on mahdollista päästä sisään akateemiseen kulttuuriin ja sen toimintatapoihin ja sen myötä yliopiston täysivaltaisiksi jäseniksi. (Kähkönen 2005, 12; Ylijoki 1998, 72, 130.)

Yliopiston yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella sosiaalisten käytäntöjen tai käytäntöyhteisöjen teorian näkökulmasta (Törmä ym. 2012, 171). Étienne Wengerin (1998) luoman käytäntöyhteisöjen teorian ytimenä on käsitys oppimisesta sosiaalisena osallistumisena oppimis- tai osaamisyhteisöihin sekä yhteisen identiteetin rakentaminen tämän osallistumisen kautta. Käytäntöyhteisöt ovat kiinteitä ryhmiä, joissa erilaiset näkemykset muuntuvat tiedoksi ja osaamiseksi. Niissä on mukana sekä osavampiamia jäseniä eli asiantuntijoita että aloittelijoita eli noviiseja. Vähitellen yhteisön toimintaan osallistumisen myötä yksilö siirtyy aloittelijan paikalta periferiasta aktiiviseksi toimijaksi ja yhteisön täysivaltaiseksi ydinjäseneksi eli ekspertiksi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta yksilö kiinnittyy yhteisöön ja tulee osalliseksi sen toimintatavoista, kulttuurista ja resursseista, kuten yhteisön jakamasta tiedosta. (Wenger 1999, 4–7, 136–139, 214.)

Yliopiston voidaan ajatella olevan suuri käytäntöyhteisö, joka sisältää lisäksi pienempiä siellä työskentelevien ja opiskelevien muodostamia yhteisöjä ja ryhmiä. Törmä ym. (2012, 171) nostavat Wengerin (1998) teoriasta esiin kuulumisen tunteen ja syvenevän osallistumisen näkökulmat. Opiskelijoihin, akateemiseen yhteisöön ja tieteenalaan kuulumisen tunne vahvistuu, kun opiskelija kokee opintonsa omien tavoitteidensa suhteen merkityksellisiksi. Syvenevä osallistuminen tarkoittaa vähitellen vahvistuvaa toimijuutta ja asemaa yhteisössä. Yhteisöllisyyden muodostumisessa keskeistä on osallisuuden kokemus sekä keskustelevat ja vuorovaikutteiset käytännöt. Tietojen, taitojen ja sisältöjen oppimisen ohella tärkeää on päästä osalliseksi tiedeyhteisön toimintatavoista. (Törmä ym. 2012, 171.) Yhteisöllisyyttä ja oman alan asiantuntijaksi kehittymistä edistävät myös osallistuminen virallisten käytäntöyhteisöjen ja opetustilanteiden ohella epävirallisiin yhteisöihin, kuten opiskelijajärjestöjen ja opintopiirien toimintaan (Aittola 1998, 190; Repo-Kaarento, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 103; Törmä ym. 2012, 171).

Käytäntöyhteisöjen mallin mukaisesti yliopisto-opetuksen tehtävänä on kasvattaa opiskelijoista oman alansa asiantuntijoita, jotka sittemmin osallistuvat alan tieteelliseen tutkimukseen ja kehittämiseen sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämiseen. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2005, 73.) Tiedeyhteisön yhteisöllisyyden toteutuminen edellyttää vapaata vuorovaikutusta ja kommunikaatiota tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden välillä – erityisesti opetustilanteissa (Aittola 1998, 191). Jääskelä, Klemola ja Valleala (2013, 21–22) ovat tutkineet vuorovaikutusta korkeakoulutuksessa ja yhdistäneet vuorovaikutteisuuden toisaalta aktivoivan pedagogiikan, joka viittaa opiskelijoiden osallistumista ja vaikutusmahdollisuuksia edistäviin opetuskäytänteisiin (Elen, Clarebout, Leonard & Lowyck 2007), ja toisaalta opettaja-opiskelijasuhteen, joka viittaa hyväksyvään ja empaattiseen ilmapiiriin, opettajan reiluuteen ja lähestyttävyyteen sekä opiskelijoiden arvostamiseen (Cornelius-White 2007).

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) ovat jaotelleet yliopiston opettajien opetukselliset lähestymistavat sisältölähtöiseen ja oppimislähtöiseen. Sisältölähtöisessä lähestymistavassa opettaja pitää tärkeimpänä opetuksen sisältöjä ja niiden välittämistä opiskelijoille. Näkökulmassa korostuu opettajan asiantuntijuus ja auktoriteettiasema. Oppimislähtöisessä lähestymistavassa opettajan keskeinen tavoite on opiskelijoiden oppimisen edistäminen ja opiskelijoiden ohjaaminen itsenäiseen tiedonrakenteluun sekä opiskeltavien asioiden pohtimiseen ja oivaltamiseen. Tälle lähestymistavalle on tyypillistä oppimisen edistäminen vuorovaikutteisuuden ja miellyttävän, opettajan ja opiskelijoiden tasavertaisuutta korostavan ilmapiirin avulla. (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2009, 46–47.) Jääskelä ym. (2013, 21–22) toteavat, että vuorovaikutteisuus on välttämätöntä korkeatasoisen tiedon rakentamisessa ja ymmärtämisessä, luovassa ongelmanratkaisussa ja uusien toimintatapojen luomisessa. Entistä jaetumman ja yhteisöllisemmän opetus- ja opiskelukulttuurin luominen on tärkeää akateemisen opetuksen ja sivistyksen, tutkimuksen ja kriittisen keskustelun säilyttämiseksi (Aittola 1998, 192; Jääskelä ym. 2013, 22).

Myös viime aikoina suosituissa opintoihin kiinnittymistä koskevilla tarkasteluilla on korostettu yhteisöllisyyden merkitystä ja sitä, että opintoihin sitoutumista lisäävät kokemus kuulumisesta ja osallistumisesta opiskelijayhteisöihin ja akateemisiin opetus-oppimisyhteisöihin (Törmä ym. 2012, 170). Sitoutumista lisäävät myös vuorovaikutteisten opetusmenetelmien käytön myötä syntyvät merkitykselliset oppimiskokemukset (Su 2011) (Jääskelä ym. 2013, 30). Käytännössä opiskelijoiden osallistumista, myönteisen opettaja-opiskelijasuhteen ja oppimisilmapiirin luomista sekä opintojen merkityksellisyyttä voidaan edistää esimerkiksi ottamalla opiskelijat mukaan tutkimusprojekteihin (Säntti 1999, 39). Müller (2003, 181–182) tosin harmittelee, että nykyiset tehokkuutta ja kilpailua korostavat korkeakoulukäytännöt eivät aina mahdollista yhteisön luomista ja opettajien ja opiskeli-

joiden tutustumista toisiinsa. Hän ehdottaakin, että yliopistoihin tarvittaisiin niin sanottuja senioriopettajia johtamaan opiskelua ja opettamaan ajattelun taitoja sekä keskustelemaan ja olemaan läsnä opiskelijoiden arjessa.

### **3.3 Nyky-yliopisto työ- ja opiskeluympäristönä**

Edellä tarkasteleman yliopiston yhteisöllisyys on ideaali, joka ei välttämättä toteudu nyky-yliopistossa. Yliopiston kohtaamat muutokset heijastuvat nopeasti yliopiston arkeen ja yliopistossa tehtävään työhön. Korkeakoulutuksen haasteena ovat yhteiskunnan asettamat odotukset, työmarkkinat ja kaikkialle ulottuva kilpailu. Yliopistojen toiminnan tulee olla sekä tehokasta että yhteiskunnallisesti vaikuttavaa samalla, kun niiden tulee palvella valtiota, elinkeinoelämää, julkisuutta ja kansalaisia. Samanaikaisesti korkeakoulutus itsessään on laajentunut, ja erilaisten opiskelualojen ja oppiaineiden kirjo on nykyisin valtava. (Elton 2008, 227; Hakala ym. 2003, 9–10).

Yliopistojen viimeaikainen kehitys on johtanut yliopiston perustehtävien, tutkimuksen ja opetuksen, eriytymiseen (Rinne ym. 2012, 71). Yksi syy tutkimuksen ja opetuksen eriytymiseen on tehtävien muuttumisen ja hallinnollisen työn lisääntymisen myötä muodostunut aikapula. Tutkimus ja opetus ovat vaativia ja aikaa vieviä tehtäviä eikä niiden yhteensovittaminen keskenään ja hallinnollisen työn kanssa ole nyky-yliopistossa ongelmaton (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 22; Rinne ym. 2012, 69; Stähle & Ainamo 2012, 8).

Opetuksen ja tutkimuksen eriytymistä on vauhdittanut määräaikaisen projektitutkimuksen lisääntyminen yliopistossa. Hakala (2011) nimittää yliopistoa massatutkimusyliopistoksi, jota leimaa epävarmuus ja määräaikaisuus (Pekkola, Kuoppala & Lähti 2012, 13). Jatkuva rahoituksen hakeminen, projektien tiukat aikataulut ja tutkijoiden lisääntynyt työmäärä johtavat helposti projektivoittojen ja akateemisten ja yhteisöllisten tavoitteiden väliseen ristiriitaan ja heikentävät tutkijoiden sitoutumista yliopistoon. Projektityöntekijän työntekoa häiritsee myös jatkuva tulevaisuuden työmahdollisuuksien tähyily. (Hakala ym. 2003, 198–199; Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 36, 39.) Projektitutkijat eivät yleensä anna opetusta, jolloin tutkimus ei kiinnity yliopistoon ja opetuksen luonteva ja tiivis yhteys opiskelijoihin ja uusien tutkijoiden kasvattamiseen jää muodostumatta (Hakala ym. 2003, 200).

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan ja uuden julkisjohtamisen myötä myös opettajien työ on muuttunut. Perinteisesti opettajia on pidetty itsenäisinä oman työnsä asiantuntijoina: työn ulkoinen kontrollointi on ollut vähäistä ja opettajilla on ollut mahdollisuus toteuttaa ammatillisia tavoitteitaan sekä arvioida omaa toimintaansa ilman ulkopuolista ohjailua. Tavoite- ja tulosjohtamisen kulttuurin

sekä ulkoisten ohjaus- ja arviointijärjestelmien suosion myötä opettajien työn ulkoinen ohjaus, kontrollointi ja arviointi ovat lisääntyneet ja käyttäytymisen, laadun, tehokkuuden ja asiakastyytyväisyyden arvioinnista on tullut arkipäivää. (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010, 141–142; Vuorikoski & Räisänen 2010, 70.) Vuorikosken ja Räisäsen (2010, 70) mukaan koulutuspuheessa painotetaan, että koulutus tulee valjastaa suomalaisen kilpailukyvyn takaajaksi. Samalla opettajat liitetään osaksi kilpailukykydiskurssia: opettajien tulee toimia ajan hengen mukaisten tehokkuuspyrkimysten edistäjinä.

Toisaalta on myös niin, että yhä lisääntyneiden opiskelijamäärien ja hallinnollisen työn vuoksi yliopiston opettajilla on entistä vähemmän aikaa tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen ja opetuksen yhteisyyttä korostavan humboldtilaisen sivistysyliopiston idea hälvenee, kun opettajat vain opettavat ja tutkijat vain tutkivat. (Hakala ym. 2003, 200.) Tutkimuksen ja opetuksen eriytyneisyyttä korostaa se, että opetustyötä ei arvosteta uralla edetessä samalla tavoin kuin tutkimustyöllä saavutettuja ansioita (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 23). Ylijoki (1998, 46) toteaa karkeasti, että opetuksella ei ole merkitystä – vain tutkimuksen tekemisestä palkitaan.

Samalla kun opetuksen asema yliopistossa on heikentynyt, koulutuksen merkitys on kasvanut. Korkeakoulutuksen massoitumisen myötä koulutuksesta on tullut – vastoin perinteisiä sivistysyliopiston ihanteita – pääomaa ja väline, joka määrittää yksilön arvon työmarkkinakentällä. Yliopistosta on tullut ikään kuin asiakaspalvelua ja opiskelijasta asiakas, jolle tutkija-opettajan tulee tarjota korkealaatuisia palveluita. Asiakastyytyväisyydestä on tullut opetuksen laadun arvioinnin ja varmistamisen perusta sekä yliopistojen kehittämisen ohjenuora. (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 27, 30–31.) Markkinamuotoisuuden myötä keskeiselle sijalle elämässä ovat nousseet henkilökohtaiset pyrkimykset ja motiivit sekä oman edun tavoittelu. Nyky-yliopiston opiskelijat tietävät, mitä tarvitsevat ja vaativat aktiivisesti ja rohkeasti opetusta, jonka katsovat vastaavan tarpeitaan. (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 30; Vuorikoski & Räisänen 2010, 70.)

Yliopistoa ja yliopistotyötä kohdanneet moninaiset muutokset ja yliopistotyön nykypiirteet ovat heikentäneet ennen kaikkea akateemista vapautta. Tutkimuksen ja opetuksen ohella akateeminen vapaus on yksi humboldtilaisen yliopistoihanteen kulmakivistä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 23). Akateeminen vapaus tarkoittaa sekä henkistä että ajallista ja paikallista vapaata liikkuvuutta. Parhaimmillaan se mahdollistaa työn joustavuuden moneen suuntaan, vaikka nykyiset tavoiteohjelmat ja tuloksellisuusmittarit sekä tuotteliaisuuden ja tehokkuuden tarkkailu uhkaavatkin kuihduttaa sen olemattomiin. (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 25, 42.)

Aittola (1998, 209) tiivistää kuvaamani muutokset hyvin ja korostaa samalla niiden ristiriitaisuutta: hallinto ja valtiovalta peräänkuuluttavat tehokkuutta, tutkijat ja opettajat hyviä työskentelyolosuhteita ja opiskelijat laadukasta opetusta ja tutkintojen hyvää relevanssia työmarkkinoilla.

### 3.4 Yliopiston kurjistuminen – ja lumo

Edellä tarkastelemanani muutokset kiteytyvät hyvin Ylijoen (2009, 84–85) kuvaukseen yliopistotyön muutoksesta. Hän toteaa, että julkisessa keskustelussa, korkeakoulututkimuksen tuloksissa ja yliopiston sisäisessä puheessa yliopisto nähdään ongelmavyöhytinä ja epäreilujen muutosten kohteena. Hän nimittää tätä puhetta kurjistumistariksi, jonka mukaan yliopistosta on tullut yritysyliopisto, joka osana kansallista innovaatiojärjestelmää, tehokkuusvaatimusten alla, tuottaa liukuhihnamaisesti työvoimaa ja tutkimustietoa talouden tarpeita varten. Tarinan mukaan perinteiset akateemiset hyveet ja ihanteet on syrjäytetty ja toimintaa ohjaaviksi arvoiksi ovat tulleet taloudellinen kasvu ja kilpailukyky. Ennen kaikkea tutkimustyö ja tutkimuksen asema on kurjistunut: tutkimuksista on tullut lyhyitä projekteja ja tutkijoista huonosti palkattuja pätkätyöläisiä. Jatkuva rahoituksen hakeminen uuvuttaa ja aikaa kuluu kaikkeen muuhun kuin varsinaiseen työhön eli tutkimukseen ja opetukseen. Akateemisesta vapaudesta ei ole jäljellä juuri mitään, kun hallinnointi, raportointi, arviointi, visiointi ja muu ”paperin pyörittäminen” ovat lisääntyneet. Kurjistumistarinan mukaan suurin syyllinen kurjuuteen löytyy tiedeyhteisön ulkopuolelta, uusliberalistisesta talouspolitiikasta ja uudesta julkisjohtamisesta, jotka määrittelevät tiede- ja korkeakoulupolitiikan linjaukset ja ohjaavat yliopistoa väärään suuntaan. Syyllisiä kurjistumiseen löytyy myös yliopiston sisältä: työyhteisöjä piinaavat muun muassa epäoikeudenmukaisuus, katkeruus, kateus, toisen työn vähättely, kiusaaminen ja kireät ihmissuhteet. (Ylijoki 2009, 84–85.)

Tutkiessaan yliopistotutkijoiden kertomuksia omasta työstään ja sen mielekkyydestä Ylijoki (2009, 83–84) huomasi, että kurjistumistarinan lomassa elää pieni vastatarina, joka kertoo yliopistotyön ilosta ja yliopiston lumosta. Tutkijoiden kuvauksista paljastui perinteinen, akateemista vapautta kunnioittava yliopisto, jossa yliopistoyhteisön jäsenet voivat itsenäisesti tutkia, opettaa ja oppia. Tutkijoiden kuvaaman lumotarinan perustana on tutkijan henkilökohtainen kiinnostus, innostus ja omistautuminen tutkimukselle. Yliopistotyö näyttäytyy riemukkaana, nautinnollisena ja ennen kaikkea vapaana työnä. Työn huippuhetkiä ovat ahaa-elämykset, oivallukset, ongelmanratkaisu ja uuden luominen. Lumotarinan päähenkilön tutkimustyö pohjautuu sisäiseen motivaatioon ja mielihyvään, ei tulosohtaukseen, pisteiden keräämiseen tai meriittien kartuttamiseen. Tarinassa sosiaalisilla suhteilla ja tiedeyhteisöllä on merkittävä rooli ja keskustelu ja palautteen saaminen omasta työstä on tärkeää. Tutkimustyö on palkitsevaa, mutta niin on opetuskin, joten tarinassa tutkimuksella ja opetuksella on tiivis yhteys. Lumotarinan loppuhuipennuksena on oman tieteellisen jälkikasvun saaminen ja mahdollisuus ohjata omia opiskelijoita tieteen tielle. (Ylijoki 2009, 86–89.)

Ylijoki (2009, 89–92) pohtii, onko lumotarina todenperäinen vai vain perinteinen tapa puhua yliopistotyöstä ja päätyy siihen, että kuvausten voimallisuus, innostuneisuus, värikkyys ja emotionaalisuus puhuvat ensimmäisen vaihtoehdon puolesta. Perinteisen sivistysyliopiston arvoilla, ihanteilla ja käytännöillä on siis paikkansa nyky-yliopistossakin, myös nuoren tutkija-opettajasukupolven keskuudessa (Hakala 2009). (Ylijoki 2009, 89–92.) Lumotarina vakuuttaa, että jatkuvasta muutoksesta ja kurjistumispuheesta huolimatta yliopisto tarjoaa myös huippuhetkiä, riemua ja mielihyvää. Haluankin tutkimuksessani nostaa esiin yliopistossa työskentelevien ja opiskelevien hyviä kokemuksia, mutta ennen kuin ääneen pääsevät tutkittavat, tarkastelen vielä, miltä mielihyvä sekä hyvinvointi työssä ja opiskelussa näyttäytyvät yksilön näkökulmasta.

# 4 TYÖ- JA OPISKELUHYVINVOINTI YLIOPISTOYMPÄRISTÖSSÄ

Tässä luvussa käsittelen työ- ja opiskeluhyvinvointia. Esittelen erilaisia työhyvinvoinnin malleja ja niiden soveltamista opiskeluhyvinvoinnin tarkasteluun. Koska käyttämäni tutkimusaineistoa kerätessä tutkittavilta on kysytty työssä ja opiskelussa ilmenevän onnellisuuden kokemisesta, aloitan tarkasteluni määrittelemällä onnellisuuden käsitteen. Onnellisuuden myötä kohdistan katseen kohti työ- ja opiskeluhyvinvointia ja lopuksi nostan esiin seikkoja, jotka edistävät työ- ja opiskeluhyvinvoinnin kokemista yliopistoympäristössä.

## 4.1 Onnellisuus

Onnellisuus on niin subjektiivinen kokemus, että sitä on vaikea määritellä ja usein määrittely-yritykset palautuvat tarkastelemaan hyvinvoinnin eri ulottuvuuksia. Seligman (2002, 18) määrittelee onnellisuuden muun muassa hetkellisiksi myönteisiksi tunteiksi, joita ovat esimerkiksi ilo, riemu, mielihyvä, tyytyväisyys, toiveikkuus ja hurmio. Samoin Barbara Fredricksonin (2009) mukaan onnellisuuden ilmenemismuotoja ovat ilo, kiittollisuus, mielentyyneys, kiinnostus, toiveikkuus, ylpeys, huvittuneisuus, inspiraatio, kunnioitus ja rakkaus (Mattila 2009, 21).

Haybron (2008, 28–30) jaottelee onnellisuustutkimuksen kahteen ryhmään: psykologinen onnellisuus eli hedonismi viittaa onnellisuuteen mielihyvän kokemuksina, mutta onnellisuutta voidaan tarkastella myös kokonaisvaltaisena tyytyväisyytenä elämään. Haybron (2008, 29) pitää molempia käsityksiä ongelmallisina ja onkin itse määritellyt onnellisuuden emotionaaliseksi tilaksi ja subjektiiviseksi kokemukseksi riittävästä hyvänolon tunteesta. Määritelmä erottelee kokonaisvaltaisen onnellisuuden tilapäisestä onnellisuuden ja hyvänolon tunteesta.

Mattila (2009, 22–23) esittelee tarkemmin Daniel Haybronin (2009a) määrittelemiä subjektiivisen onnellisuuden kokemuksia. Onnellisuuden lajeja ovat hyväksyntä, uppoutuminen ja virittyminen. Hyväksyntä viittaa ilo–suru-akselilla esiintyviin positiivisiin tunteisiin, kuten onnen tunteeseen tai iloisuuteen. Uppoutumisella tarkoitetaan energisyys–depressio-akselilla ilmeneviä tunnetiloja, kuten flow-kokemuksia. Virittyminen puolestaan merkitsee mielentyyneys–ahdistus-akselilla syntyneitä positiivisia tunnetiloja. (Mattila 2009, 22–23.)

Ojanen (2009, 179–180) puolestaan tukeutuu Jennifer Hechtin (2007) määrittelemiin kolmeen onnellisuuden muotoon, jotka ovat hyvä päivä, euforia ja onnellinen elämä. Hyvä päivä viittaa pieniin hyviin hetkiin ja pieniin nautintoihin, jotka voidaan toistaa, mutta jotka unohtuvat nopeasti. Euforia tarkoittaa voimakasta tapahtumaa, joka säilyy pitkään muistissa. Onnellinen elämä puolestaan edellyttää runsaasti haastavaa työtä, kuten opiskelua, pyrkimystä, vaalimista ja neuvottelua. Hecht (Ojanen 2009, 182–183) sanoo, että hyvään päivään kuuluvat muun muassa ystävien tapaaminen, hyvän kirjan lukeminen, tehtävän ratkaiseminen ja käsillä tekeminen. Euforiaa tuottavat muun muassa meditaatio, yhteisönä juhliminen ja taide. Onnellisen elämän rakennuspalikoita ovat perheen ja ystävien lisäksi muun muassa opiskelu, taitojen hallitseminen ja muutamien euforioiden kokeminen. Ojanen (2007, 19) itse niputtaa hyvän elämän piirteiksi onnellisuuden ohella toiveikkuuden, mielekkyyden, autonomian ja liittymisen.

Tässä esitellyt onnellisuusteoriat osoittavat, että onnellisuuden käsitteen määrittely on haastavaa ja yksilöt voivat ymmärtää onnellisuuden monin eri tavoin. Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan työssä ja opinnoissa koettua onnellisuutta, joten tutkittavien kuvaamien kokemusten ymmärtämiseksi on tarpeen tarkastella onnellisuutta hyvinvoinnin – ja nimenomaan työ- ja opiskeluhuvinvoinnin – näkökulmasta.

## 4.2 Työhyvinvoinnin malleja

Työhyvinvointia tarkasteltaessa voidaan erottaa toisistaan työtyytyväisyyden ja työhyvinvoinnin käsitteet. Tuomen ja Äimälän (2011, 198) mukaan työtyytyväisyys (engl. job satisfaction) määritellään yksilön hyväksi tai huonoksi kokemukseksi työstään (esim. Schermerhorn 2002; Spector 1997), kun taas työhyvinvoinnilla (engl. job well-being) viitataan positiivisiin kokemuksiin suhteessa erilaisiin työhön liittyviin tekijöihin, kuten työyhteisöön tai työssä kehittymiseen (esim. Anttonen & Räsänen 2009). Tuomi ja Äimälä (2011, 198) toteavat, että työhyvinvointi ymmärretään monesti yläkäsitteenä, joka pitää sisällään työtyytyväisyyden ja työkyvyn. Samaan tapaan Mäkikangas, Feldt ja Kinnunen (2005, 60) kertovat, että työtyytyväisyys on yksi vanhimmista työhyvinvoinnin kuvaajista. Mäkikangas ym. (2005, 60) ymmärtävät työtyytyväisyyden työhön kohdistuvaksi myönteiseksi asenteeksi, jossa korostuvat tunneperäiset elementit. Tuomi ja Äimälä (2011, 198) mainitsevat, että käsitteellisesti erottelusta ja erilaisesta historiallisesta taustastaan huolimatta työhyvinvointi- ja työtyytyväisyys-käsitteitä käytetään usein toistensa synonyymeinä – niin myös tässä tutkimuksessa.

Työhyvinvointia ja -tyytyväisyyttä on tarkasteltu aikojen saatossa lukuisten erilaisten koulukuntien näkökulmasta. Seuraavaksi esittelen tarkemmin muutaman, oman tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen sopivan työhyvinvointia kuvaavan mallin. Pirttilä ja Eriksson-Piela (2004, 16–17)



ovat hahmotelleet työhyvinvointia Erik Allardtin hyvinvointikäsitteeseen perustuen. Allardt (1976; 1989) jäsensi yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvointia käsitteillä omistaminen/elintaso (engl. having), pitäminen/ystävyyssuhteet (engl. loving) ja oleminen/itsensä toteuttaminen (engl. being). Työhyvinvointiin sovellettuna Allardtin omistamiseen sisältyvät työntekijän ja työorganisaation taloudelliset aineelliset resurssit eli työolot. Työoloilla tarkoitetaan fyysistä työympäristöä sekä toimeentuloa ja sen jatkuvuutta. Pitäminen sisältää työn sosiaalisen organisoinnin eli työorganisaation. Työorganisaatiolla tarkoitetaan kaikkia yksilöiden ja ryhmien välisiä suhteita ja niiden organisointia työpaikalla: siihen sisältyvät työnjako, tiedonkulku, ilmapiiri, päätöksenteko ja johtaminen. Oleminen tarkoittaa yksilöllistä ja psykologista hyvinvointia työssä. Siihen sisältyvät työn hallinta, työn ja muun elämän suhde, työn mielekkyys ja työmotivaatio. Näiden kolmen työhyvinvoinnin peruselementin kaveriksi Pirttilä ja Eriksson-Piela (2004, 17) lisäävät Anne Kolun (2002) esimerkin mukaisesti vielä terveyden. Työterveydellä tarkoitetaan tilaa, jossa yksilöllä ei ole työn tekemistä haittaavaa sairautta, vajavuutta tai yleistä toimintakyvyn puutetta. Näin ollen Pirttilän ja Eriksson-Pielan (2004, 16–17) kehittämän mallin mukaan työhyvinvoinnin osa-alueita ovat työterveys, työolot, työorganisaatio ja yksilöllinen hyvinvointi työssä. Ne kaikki ovat välttämättömiä sekä yksittäisen työntekijän että koko työyhteisön kannalta.

Tuomi ja Äimälä (2011, 200, 207) puolestaan esittelevät erilaisia työtyytyväisyyttä – siis yksilön hyvää tai huonoa kokemusta työstään – hahmottelevia teorioita tai malleja, jotka voidaan karkeasti jaotella kolmeen kategoriaan: ihmissuhteet, psykologiset tarpeet ja kognitiiviset prosessit.

Ihmissuhdekoulukunnan mukaan sosiaalinen asema antaa sosiaalisen arvostuksen ja henkilökohtaisen arvonannon lisäksi varmuuden tunteen. Koulukunta liittyy työhyvinvointiin seuraavanlaisia asioita: yksittäinen työntekijä on nähtävä osana työyhteisöä, epävirallisella yhteisöllä on vahva vaikutus ryhmän käyttäytymiseen, yksilölle palkkaa ja työsuhdetta tärkeämpää on kuulua ryhmään, ja johtajien on ymmärrettävä nämä sosiaaliset tarpeet. (Tuomi & Äimälä 2011, 201.)

Psykologisten tarpeiden ja motivaation koulukunnan (esim. Herzberg 1959; McGregor 1960) mukaan työtyytyväisyys ja työhön tyytymättömyys ovat toisistaan riippumattomia asioita: työtyytyväisyyttä aiheuttavien tekijöiden puuttuminen ei aiheuta automaattisesti tyytymättömyyden tunnetta. Malli erittelee työn motivaatiotekijöitä ja hygieniatekijöitä. Motivaatiotekijöitä ovat muun muassa menestyminen työssä, tunnustus, työn sisältö, vastuu ja virikkeisyys, ja ne vaikuttavat työtyytyväisyyteen myönteisesti. Niiden olemassaolo luo työtyytyväisyyttä ja -motivaatiota. Hygieniatekijöitä ovat muun muassa työympäristö, henkilöstöpolitiikka, palkkaus, työpaikan ihmissuhteet, työnjohto ja hallinto. Hygieniatekijöiden olemassaolo ei vaikuta juuri lainkaan työtyytyväisyyteen, mutta niiden puuttuminen saa usein aikaan tyytymättömyyttä. (Tuomi & Äimälä 2011, 201–202.)

Kognitiivisia prosesseja korostavan koulukunnan (esim. Karasek & Theorell 1990) työn vaativuus–hallinta–sosiaalinen tuki -malli yhdistää työn hallinnan ja työn vaativuuden ja luo niistä kuormittavuus- ja aktiivisuusmuuttujien avulla neljä erilaista työtyyppiä: vähän kuormittava työ, kuormittava työ, passiivinen työ ja aktiivinen työ. Mallin keskeisenä ajatuksena on, että työn hallinnan tunne riippuu työn piirteistä ja työn vaatimusten ja työmäärän vaikutus hyvinvointiin riippuu yksilön mahdollisuuksista vaikuttaa työnsä sisältöön. (Tuomi & Äimälä 2011, 205–206.)

Kinnunen ja Feldt (2005) esittelevät erilaisia työstressin teoreettisia malleja ja tarkastelevat sitä kautta työhyvinvointia. Näistä oman, opettajien ja opiskelijoiden myönteisiä tunnekokemuksia selvittävän tutkimukseni kannalta relevantein on Peter Warrin 1990-luvulla kehittämä affektiivisen työhyvinvoinnin malli. Warrin (1990; 1994) mukaan psykologisen työhyvinvoinnin ytimenä on affektiivinen eli tunneperäinen hyvinvointi. Mallin mukaan mielihyvä ja virittyneisyys muodostavat kolme affektiivisen työhyvinvoinnin avainkokemusta, jotka ovat mielihyvä–mielihyvä, ahdistus–mukavuus ja masennus–innostus. Näistä tunnepareista ensimmäinen, mielihyvä–mielihyvä, kuvaa työtyytyväisyyttä ja työhön sitoutumista. Toinen pari, ahdistus–mukavuus, viittaa työhön liittyvään jännittyneisyyteen ja kuormittuneisuuteen. Kolmas pari, masennus–innostus, kuvaa työuupumusta ja työhön liittyvää kyllästyneisyyttä ja väsymystä sekä innostuneisuuteen liitettyä työn imun käsitettä. Mallissa mielihyvä saa suuremman painoarvon kuin virittyneisyys, sillä Warr ei pidä virittyneisyyttä varsinaisena hyvinvoinnin osoittimena. Näin ollen työhyvinvoinnin kannalta olennaisiksi tekijöiksi nousevat työtyytyväisyys, sitoutuneisuus, työn imu sekä virtaus- eli flow-kokemukset. (Kinnunen & Feldt 2005, 25–26.)

Tuorein työhyvinvointia kuvaava käsite lienee jo edellä mainittu työn imu (engl. work engagement), joka on yksi nykyaikaisen positiivisen työ- ja organisaatiopsykologian ydinkäsitteistä. Työn imu voidaan määritellä työuupumuksen vastakohdaksi, joka koostuu energisyyden, sitoutuneisuuden ja pystyvyyden kokemuksista (Maslach & Leiter 1997) tai suhteellisen pysyväksi ja myönteiseksi tunne- ja motivaatiotilaksi, jota kuvaavat tarmokkuuden, omistautumisen ja työhön uppoutumisen kokemukset (Schaufeli ym. 2002). (Mäkikangas ym. 2005, 68–69.) Hakanen, Harju, Seppälä, Laaksonen ja Pahkin (2012, 4–5) kertovat, että työn imu on yhteydessä työhön ja työpaikkaan sitoutumiseen (Hakanen ym. 2008b) sekä hyvään työstä suoriutumiseen ja työn tulokseen (esim. Salanova ym. 2005; Xanthopoulou ym. 2009). Lisäksi työn imua kokevat työntekijät nauttivat työstään enemmän ja ovat todennäköisemmin onnellisia (Hakanen ym. 2012, 5). Työn imun käsite liittyy läheisesti myös työn ilon käsitteeseen, joka sisältää viihtymisen, merkityksellisyyden ja sitoutumisen kokemukset (Gardell 1971) sekä virtauksen (engl. flow) käsitteeseen, joka Mihály Csikszentmihályin (1975) määritelmän mukaan tarkoittaa huippuelämystä, jossa yksilö uppoutuu ja tempautuu mukaan haasteelliseen tehtävään ja voi kadottaa tilapäisesti ajan ja paikan tajun (Mäkikangas ym. 2005, 68–69).

Työhyvinvointia on mahdollista tarkastella lukuisten erilaisten näkökulmien valossa. Yhteen-  
vetona edellä esitellyistä malleista voidaan todeta, että työhyvinvointi on monitahoinen ilmiö, johon  
vaikuttavat terveyden ohella niin työolot, työyhteisön toiminta kuin yksittäisen työntekijän psyykki-  
nen hyvinvointi. Konkreettisia työhyvinvointiin vaikuttavia asioita ovat ennen kaikkea kokemus työ-  
yhteisöön ja -ympäristöön kuulumisesta sekä mahdollisuus vaikuttaa oman työn sisältöön ja tapaan  
tehdä työtä. Manka (2012, 35) mainitsee työhyvinvoinnin yhdeksi osa-alueeksi vuorovaikutteisen  
toiminnan ja painottaa, ettei pelkkä yksilöiden hyvinvoinnin edistäminen riitä, vaan työhyvinvointia  
tulisi tarkastella myös yhteisön tasolla. Pirttilä ja Eriksson-Piela (2004, 18) muistuttavat kuitenkin,  
että vaikka työhyvinvointi on toisaalta yksilöllinen ja toisaalta organisaatiotason ilmiö, se on siitä  
huolimatta aina subjektiivinen eli ihmisen tahdosta, kokemuksesta ja tulkinnasta riippuva asia.

### **4.3 Opiskeluhyvinvoinnin määrittelyä**

Siinä missä työhyvinvointia on tutkittu jo pitkään, on opiskeluhyvinvoinnin käsite uudempi (Kunttu  
2011, 34). Vaikka työnteon ja opiskelun välillä on eroja, voidaan opiskeluhyvinvointia tarkastella  
pitkälti samoin käsittein ja mallein kuin työhyvinvointia, sillä opiskelu on opiskelijan työtä ja oppi-  
laitos on opiskelijan työpaikka (Sulander & Romppanen 2007, 11; Sääntti 1999, 8; Tuomi & Äimälä  
2011, 197). Sääntti (1999, 8) on havainnut, että opiskelun ja työelämän välinen kuilu on kaventunut  
toisaalta työelämälle tyypillisen väliaikaisuuden ja lyhyiden työsuhteiden seurauksena, toisaalta elin-  
ikäisen oppimisen idean myötä. Yliopistoympäristössä ero lienee vielä pienempi kuin muissa työym-  
päristöissä. Tuomen ja Äimälän (2011, 197) mukaan yliopisto-opiskelua voidaankin verrata haasta-  
vaan, vuorovaikutteiseen asiantuntijatyöhön.

Edellisessä alaluvussa (luku 4.2) esitellyjä työtyytyväisyyttä selittäviä malleja voidaan soveltaa  
myös formaalin opiskelun ja opiskelutytytyväisyyden tarkasteluun (Tuomi & Äimälä 2011, 207). Ih-  
missuhdekoulukunnan mallin mukaan opiskelijat ovat sekä yksilöitä että luomiensa sosiaalisten ver-  
kostojen jäseniä ja näissä sosiaalisissa verkostoissa syntyneet epäviralliset arvot voivat olla opiskeli-  
jalle merkittävämpiä kuin oppilaitoksen julkilausutut arvot. Opiskelutytytyväisyys muodostuu, kun  
opiskelu ja opiskelua koskevat asiat vastaavat opiskelijan epävirallisten sosiaalisten verkostojen ar-  
voja. (Tuomi & Äimälä 2011, 209, 211.)

Psykologisten tarpeiden ja motivaation koulukunnan näkökulma painottaa erilaisia yksilöpsy-  
kologisia kysymyksiä. Opiskelun hygieniatekijöitä ovat muun muassa opiskeluympäristö, opiskeluun  
liittyvät ihmissuhteet, oppilaitoksen hallinto ja se, kuinka opettajat kohtelevat opiskelijoita. Hygie-  
niatekijät eivät kuitenkaan vaikuta juurikaan opiskelutytytyväisyyden kokemiseen, vaan sen sijaan  
opinnoissa menestyminen, tunnustuksen saaminen tehdystä työstä ja opiskelun sisältöjen mielekkyys

lisäävät opiskelutyytyväisyyttä ja -motivaatiota. Opiskelutyytyväisyyteen vaikuttavat myös opiskelijan omien toiveiden ja koulutusorganisaation käytäntöjen vastaavuus ja tyytyväisyyttä lisäävät opettajien ja opiskelijoiden yhteisymmärrys opiskeluun liittyvistä yksityiskohdista, kuten opintojen rakenteesta, opiskelusuorituksista, valvonnasta ja arvoista. Opiskelutyytyväisyys kohenee, kun opiskelu ympäristö ja ihmissuhteet ovat kunnossa ja opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluunsa. (Tuomi & Äimälä 2011, 209–211.)

Kognitiivisia prosesseja korostavan koulukunnan näkemys opiskelutyytyväisyyteen painottaa opiskelijan kokemusta opiskelun hallinnasta. Mallissa erotellaan neljä opiskelutyyppiä – aivan kuten tyytymättömyyksiäkin – opiskelun hallinnan kokemuksen ja opiskelun vaativuuden kokemuksen perusteella: huono hallinnan kokemus aiheuttaa tyytymättömyyttä, mutta hyväkään hallinnan kokemus ei aiheuta tyytyväisyyttä, jos opiskelua ei koeta riittävän vaativana. (Tuomi & Äimälä 2011, 210–211).

Opiskeluhyvinvoinnista puhuttaessa käytetään usein myös opiskelukyvyn käsitettä. Kunttu (2011, 34–35) esittelee Työterveyslaitoksen ja Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (2007) laatiman työkyvyn tetraedrimalliin pohjautuvan opiskelukykymallin. Mallin mukaan opiskelukyky koostuu yksilön terveydestä ja voimavaroista, opiskelutaidoista, opetuksesta sekä opiskelu ympäristöstä. Omat voimavarat sisältävät opiskelijan persoonallisuuden, elämäntilanteen, sosiaaliset suhteet, fyysisen ja psyykkisen terveydentilan sekä terveyteen vaikuttavat käyttäytymistottumukset. Ammatillista osaamista ovat opiskelutaidot, kuten tekniset taidot, opiskelun merkitys opiskelijalle, oppimistyyli ja sosiaaliset taidot. Opetus ja ohjaus sisältävät pätevän ja asiantuntevan opetus- ja ohjaustoiminnan, riittävän vuorovaikutuksen opettajan ja opiskelijan välillä sekä palautteenannon ja arvioinnin. Opiskelu ympäristö puolestaan kattaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön, joista psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö viittaavat henkilökunnan ja opiskelijoiden väliseen ja keskinäiseen vuorovaikutukseen, opiskeluilmapiiriin ja opiskelijayhteisöjen toimintaan.

Siinä missä tyytyväisyyttä on viime aikoina määritelty työn imun ja työn ilon käsitteillä, opiskeluun on liitetty opintoihin kiinnittymisen käsite. Korhosen (2012, 302–304) laatiman Étienne Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjen teoriaan perustuvan opiskelijalähtöisen mallin mukaan opintoihin kiinnittyminen tarkoittaa opiskelijan ja korkeakoulu ympäristön välisen sidoksen vahvistumista. Kiinnittymisen kokemuksen syntyminen edellyttää kuulumisen tunteen syntymistä, syvenevää osallistumisprosessia opiskeluun liittyviin yhteisöihin sekä akateemisten opiskelutaitojen hallintaa. Kiinnittymiseen vaikuttavat myös opiskelijan oppimisidentiteetti, opintojen merkitys sekä ohjauksen sosiaaliset käytännöt. Mäkisen ja Annalan (2011, 63) mukaan opintoihin kiinnittymisen taustalla vaikuttavat opiskelijoiden yksilölliset odotukset, akateemiset valmiudet, itsetuntemus, opiskelutaidot ja motivaatio (esim. Barnett 2009; Purnell ym. 2010; Kuh 2005; Yair 2008). Opintoihin kiinnittyminen edistää oppimista, innostavan opiskelu- ja tiedeyhteisön luomista sekä vastuullisen kansalaisuuden

toteutumista ja sitä pidetään yhtenä laadukkaan oppimisen ja asiantuntijuuden ominaisuutena (Mäkinen & Annala 2011, 59; Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012, 19).

Edellä esiteltujen mallien perusteella voidaan sanoa, että opiskelutyytyväisyyteen eivät vaikuta niinkään yksittäiset toimintatavat ja niiden kuvaukset, vaan olennainen tekijä on se, miten koulutusorganisaation toiminta aktualisoituu opiskelijan kokemusmaailmassa. Esimerkiksi opiskelukyky-malli on dynaaminen malli, jossa eri osatekijät vaikuttavat toisiinsa ja opiskelutyytyväisyyden lisääminen edellyttää eri osa-alueisiin vaikuttamista. Sovellettaessa tyytyväisyyttä kuvaavia malleja opiskelutyytyväisyyden tutkimiseen yksi yhteinen erottuva opiskelutyytyväisyyteen vaikuttava tekijä on arvot. Arvoilla viitataan epävirallisen verkoston ja virallisen organisaation arvojen kohtaamiseen opiskelijan arvomaailmassa. Muita malleista löydettyjä yhteisiä piirteitä ovat opiskelun hallinnan tunne, kokemus opiskelutyytyväisyyden edellytyksistä, motivaatiota synnyttävät ja ylläpitävät tekijät sekä hyvä opiskeluympäristö ja organisaation ja opiskelijoiden joustavuus ja sopeutuminen. (Kunttu 2011, 35; Tuomi & Äimälä 2011, 211–212.)

#### **4.4 Työ- ja opiskeluhuvinvointi yliopistossa**

Ojasen (2009, 152) mukaan työhön liittyvät valitukset ovat nykyään yleisiä, vaikka työn oletetaan helpottuneen työn ulkoisten ehtojen parantumisen myötä. Syynä lisääntyneelle tyytymättömyydelle on muun muassa se, että työhön liittyvät odotukset ovat jatkuvasti kasvaneet ja työntekijöiden tulee kyetä mukautumaan nopeasti muuttuviin odotuksiin. Jatkuvan uudistumisen ja muutoksen seurauksena ote työhön menetetään aina välillä, jolloin myös epävarmuus ja viihtymättömyys lisääntyvät.

Pirttilä ja Eriksson-Piela (2004) ovat tutkineet yliopistotyön solmukohtia. Kuten luvussa 3 todettiin, tällä hetkellä yliopistotyö on muutoksessa: yliopistotyön huonontumista aiheuttavat lisääntyneet opiskelijamäärät, tehtäväkuvien pirstoutuminen, työsuhteiden pätkiytyminen sekä kasvaneet työpaineet (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 7). Tutkimuksen mukaan yksittäisen työntekijän näkökulmasta ongelmiksi ovat muodostuneet aikapula ja ajanhallinnan ongelmat, lisääntyneet vaatimukset, työstressi ja uupuminen sekä töiden pätkittäisyys ja elämänhallinta. Työyhteisön näkökulmasta nyky-yliopiston ongelmia ovat kilpailu, keskustelun ja tiedonkulun pulmat sekä yhteisöllisyyden vähäisyys.

Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimusten mukaiset tulokset ovat hyvin samankaltaisia. Opiskelijat kokevat ongelmaksi liian suurten vaatimusten ja työmäärän aiheuttaman ylläsurituksen ja stressin sekä opiskelumotivaation heikentymisen: osa korkeakouluopiskelijoista kokee ”hukkuvansa

työmäärään” ja kaipaa apua opiskelun ongelmassa ja stressinhallinnassa. Opiskelijat kokevat masennuksen tunteita, uupumusta, vaikeutta suunnitella tulevaa sekä aikaansaamattomuutta ja ajanhallinnan puutetta. Lisäksi korkeakouluopiskelijoille on tyypillistä irrallisuuden ja ryhmään kuulumattomuuden kokemukset. (Mikkonen & Nieminen 2011, 41; Puusniekka & Kunttu 2011, 36, 38–39.)

Työhyvinvoinnin kehittäminen on monessa organisaatiossa – myös yritysmaailman termein ja kriteerein kohdeltavassa yliopistoissa – ajankohtaista, sillä työhyvinvoinnin edistäminen lisää organisaation tuottavuutta (Manka 2012, 35). Tehokkuuden ja tuotteliaisuuden kasvun puolesta puhuu myös Barbara Fredricksonin (1998, 2009) kehittämä positiivisuusteoria, jonka mukaan positiiviset tunteet laajentavat hetkeksi ihmisen tarkkaavaisuutta ja ajattelua, jolloin ihminen vastaanottaa enemmän informaatiota ja havaitsee ympäristöään monipuolisemmin. Tällöin myös kokonaisuuksien hahmottaminen ja luovuus lisääntyvät. Positiiviset tunteet laajentavat ihmisen katsantokantaa ja rohkaisevat toimimaan tyypillisistä rutiineista poiketen. (Fredrickson & Kurtz 2011, 35–37.) Myös Aaron Ben-Ze’evin (2000) mukaan positiivinen mieliala johtaa myönteiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen ja sen myötä suoritusten paranemiseen (Ojanen 2007, 47).

Tuomi ja Äimälä (2011, 200) esittävät tärkeän kysymyksen pohtiessaan, liittyvätkö nykyisen yliopistoja ja korkeakouluja koskevan tutkimuksen intressit ensisijaisesti tuottavuuteen – esimerkiksi sen edistämiseen, että kaikki valmistuvat – vai ihmisyysskysymyksiin. Joka tapauksessa Mankan (2012, 37) mukaan työhyvinvointia tulisi tarkastella sairauspoissaolojen vähentämisen ja muiden helposti mitattavien tavoitteiden sijaan työyhteisöjen psykososiaalisten piirteiden ja työolojen näkökulmasta. Pirttilä ja Eriksson-Piela (2004, 7) perustelevat omaa tutkimustaan sillä, että tieteellinen työ on pohjimmiltaan tyydytystä tuottavaa ja motivoivaa, joten työtyytyväisyyden kohentamiseksi on tarpeen vahvistaa asioita, jotka tuottavat työntekijöille työhyvinvointia ja onnenhetkiä. Ojanen (2007, 9) peräänkuuluttaa positiivisen psykologian mukaista tutkimusta ja sen selvittämistä, mitkä asiat tekevät ihmiset onnelliseksi. Tavanomaisen, ihmisten kielteisiin tunteisiin ja ajatuksiin liittyvän tutkimuksen ohella myös hyvää mieltä ja onnellisuutta tuottavien asioiden tutkiminen antaa tietoa asioista, joissa on puutteita tai korjaamisen varaa. Näin ollen yliopiston työntekijöiden ja opiskelijoiden hyvinvointia ja myönteisiä tunteita ja kokemuksia esiin nostavalla tutkimuksella on perusteltu paikkansa korkeakoulututkimuksen kentällä.

Teoreettisessa viitekehyksessä olen pyrkinyt taustoittamaan yliopiston asemaa yhteiskunnassa sekä kuvaamaan yhteiskunnan lainalaisuuksien ehdoilla toimivan nyky-yliopiston ominaispiirteitä työ- ja oppimisympäristönä. Lopuksi olen kohdistanut katseen yksilötasolle, yliopistossa työskentelevien opettajien ja opiskelijoiden työ- ja opiskeluhuvinvointiin. Tavoitteenani on ollut luoda kehys tutkimusaineiston tarkastelulle ja auttaa ymmärtämään, minkälaisesta kontekstista käsin tutkimukseni tutkittavat kuvaavat omia opetus- ja opiskelukokemuksiaan. Teoreettisen viitekehyksen tarkoituksena

on ollut myös avata sitä, minkälaisten ”silmälasien” läpi olen tutkimuskohdettani tarkastellut. Seuraavaksi annan äänen yliopistossa työskenteleville ja opiskeleville ja lähdän selvittämään, minkälaisen opetus- ja opiskelukokemusten jälkeen he tuntevat itsensä onnelliseksi.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessin kulun. Esittelen tutkimustehtävän ja kuvaan valitsemaani laadullista tutkimusotetta, kerron aineiston hankinnasta sekä raportoin tekemäni aineiston analyysin kulun. Alaluvun 5.4 kuvioissa (Kuvio 1 ja Kuvio 2), kuten myös myöhemmin tässä tutkimuksessa, olevissa aineistositaateissa H-kirjain ja numero tarkoittavat opetushenkilöstöä ja O-kirjain ja numero opiskelijaa.

## 5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma

Hirsjärven, Rekolan ja Sajavaaran (2009, 138–139) mukaan tutkimuksen tarkoitusta voidaan luonnehtia neljän piirteen kautta: 1) kartoittava tutkimus katsoo mitä tapahtuu, etsii uusia näkökulmia ja löytää uusia ilmiöitä, selvittää vähän tunnettuja ilmiöitä ja kehittää hypoteeseja, 2) selittävä tutkimus etsii selitystä tilanteeseen tai ongelmaan kausaalisten suhteiden muodossa ja tunnistaa todennäköisiä syy-seurausketjuja, 3) kuvaileva tutkimus esittää tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista tai tilanteista ja dokumentoi ilmiöistä keskeisiä, kiinnostavia piirteitä ja 4) ennustava tutkimus ennustaa tapahtumia ja ihmisten toimintoja, jotka ovat seurauksena ilmiöstä. Tutkimukseen voi sisältyä useampia tarkoituksia ja tarkoitus voi myös muuttua tutkimuksen edetessä.

Oma tutkimukseni on lähinnä kartoittavaa ja kuvailevaa tutkimusta. Sen tavoitteena on kuvata yliopiston opettajien kokemuksia merkityksellisistä, myönteisiä tunteita tuottaneista opetustilanteista ja -prosesseista sekä yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia merkityksellisistä, myönteisiä tunteita herättäneistä opiskelutilanteista ja -prosesseista. Opettajien kokemusten kautta pyrin kuvaamaan sitä, minkälaiset opetustilanteet pitävät yllä tai lisäävät opetustyön mielekkyyttä ja opettajien työtyytyväisyyttä ja -hyvinvointia. Opiskelijoiden kokemusten avulla pyrin kuvaamaan sitä, minkälaisia opiskelutilanteita opiskelijat pitävät merkityksellisinä. Pysin löytämään opiskelutilanteista niitä piirteitä, jotka ylläpitävät opiskelijoiden opinnoissa viihtymistä, opiskeluhuvinvointia ja kiinnostusta opiskelua kohtaan.

Tarkastelen opettajien ja opiskelijoiden kuvauksia siitä luvussa 3.2 määrittelemästäni lähtökohdasta, että yliopisto on tiedeyhteisö, yhteisöllinen oppimisympäristö, jossa opettamisen tulisi perustua yhteiseen tiedon luomiseen, ei ainoastaan tiedon jakamiseen asiantuntijoilta noviiiseille. Tavoitteenani



on tutkia, puhuvatko opettajat ja opiskelijat yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen liittyvistä teemoista kertoessaan positiivisista opetus- ja opiskelutilanteista ja -prosesseista, ja mikä merkitys yhteisöllisyydellä mahdollisesti on työ- ja opiskeluhuvinvoinnin kannalta.

Otan opettajien ja opiskelijoiden kokemusten tarkastelussa huomioon myös sen näkökulman, minkälaisia vaatimuksia ja odotuksia yliopisto-opetus ja -opiskelu kohtaavat nykyisessä tehokkuutta ja arviointia korostavassa markkinayhteiskunnassa. Yliopisto-opetukseen heijastuvat Euroopan Unionin pyrkimykset korkeakoulutuksen laadun, tehokkuuden, vaikuttavuuden ja kansainvälistymisen vahvistamiseen, mikä puolestaan näkyy niin opettajien kuin opiskelijoiden työhön kohdistuvina vaatimuksina (Mäkinen ym. 2011, 7). Tällaisilla ulkoa päin tulevilla vaatimuksilla ja odotuksilla ja niiden seurauksilla voi olla vaikutusta opettajien ja opiskelijoiden opetustyöhön ja opiskeluun liittyviin hyvinvointikokemuksiin ja niiden ilmenemiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Miten yliopiston opettajat kuvaavat merkityksellisiä ja myönteisiä tunteita herättäneitä opetustilanteita ja -prosesseja. Mitä kuvaukset kertovat opetustyöstä tämän päivän yliopistossa?
- Miten yliopisto-opiskelijat kuvaavat merkityksellisiä ja myönteisiä tunteita herättäneitä opiskelutilanteita ja -prosesseja? Mitä kuvaukset kertovat opiskelusta tämän päivän yliopistossa?
- Mitä yhtäläisyyksiä ja/tai eroavaisuuksia opettajien ja opiskelijoiden kuvauksista löytyy? Mitä ne kertovat yliopistosta yhteisönä?

## 5.2 Tutkimusote

Käytän tutkimuksessani kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellista elämää ja tutkia moninaista tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Jo olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan tavoitteena on löytää tai paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteet ovatkin usein näkymättömiä, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntyneitä tulkinnallisia, aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiötä. Tutkimuksen tavoitteena ei ole lopullisten totuuksien saavuttaminen, vaan ilmiöiden uusien puolien ja erilaisten tulkintojen paljastaminen. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään eri näkemysten kuuntelemiseen, moniäänisyyden huomioimiseen sekä tutkittavien oman näkökulman ja kokemusmaailman tavoittamiseen ja ymmärtämiseen. Tavoitteena on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 16; Puusa & Juuti 2011a,

31; Puusa & Juuti 2011b, 47–48, 52). Tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemusten ymmärtämistä on helpottanut se, että itselläni on tietoa ja kokemusta yliopisto-opiskelusta ja yliopistomaailmassa viime vuosina tapahtuneista muutoksista. Opiskelukäytännöt sekä ”yliopistokieli” ovat minulle tuttuja. Lisäksi tutkittavien asemaan asettumista on auttanut se, että olen opettajan pedagogisten opintojeni myötä päässyt kurkistamaan yliopistoyhteisöön myös opettamisen näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa ei testata ennalta asetettuja hypoteeseja, vaan annetaan tilaa aineistolle. Tutkimus etenee hermeneuttisesti eli tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan oma esiymmärrys tutkittavasta aiheesta. Tutkija valitsee näkökulman ja ”teoreettiset silmälasit”, mutta lähtee muuten liikkeelle avoimin mielin ilman tutkimuskohdetta ja tutkimuksen tuloksia koskevia ennakko-olettamuksia. Koska tutkijalla on kuitenkin aina jonkinlainen esiymmärrys aiheesta, on ennakko-olettamusten täydellisen kieltämisen sijaan tärkeämpää ennakko-olettamusten eli tutkimuksen esioletusten tiedostaminen. Tutkijalla voi myös olla niin sanottuja työhypoteeseja eli arveluita tutkimuksen tuloksista. Tutkimusprosessin edetessä tutkija korjaa omia ennakkokäsityksiään: tutkimus on ikään kuin vuoropuhelua, jossa tutkija ensin irrottautuu ennakko-olettamuksistaan ja sulauttaa ne lopulta osaksi tutkimustuloksia. Pyrkimyksenä on, että tutkittava aineisto ja siitä tehty tulkinta eivät ole ristiriidassa keskenään. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20; Hirsjärvi ym. 2009, 164; Puusa & Juuti 2011a, 42–43; Puusa & Juuti 2011b, 49–50.)

### **5.3 Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu**

Käytän tutkimuksessani valmista aineistoa. Valmiin aineiston eli sekundaariaineiston käyttö on perusteltua, sillä tutkimusaineiston hankinnassa olisi hyvä tavoitella ekonomisia ja tarkoituksenmukaisia ratkaisuja. Jokaista tutkimusongelmaa varten ei tarvitse ja kannata kerätä aineistoa itse alusta alkaen. Haasteena valmiin aineiston käytössä on se, että aineisto on osattava kytkeä omaan tutkimusintressiin sekä sovittaa mahdollisiin omiin aineistoihin. (Hirsjärvi ym. 2009, 186.)

Käyttämäni tutkimusaineisto on kerätty teemahaastattelulla. Uusitalon (1991, 92) mukaan tutkimusmenetelmän valinnassa voidaan käyttää asiantuntijaperiaatetta: kun vastausta johonkin ongelmaan ei tiedetä, on asiaa hyvä kysyä ilmiön parhaalta asiantuntijalta esimerkiksi haastatteleamalla. Myös Puusa (2011, 76) mainitsee haastattelun hyväksi puoleksi sen, että haastateltavaksi voidaan valita henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu onkin yksi tiedonhankinnan perusmuodoista. Se soveltuu monenlaisiin tarkoituksiin ja sen avulla saadaan syvällistä, tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin kohdistuvaa tietoa tutkimuskohteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 11; Puusa 2011, 73.) Ominaisuuksiensa vuoksi haastatteluaineistolle on tyypillistä ilmaisullinen rikkaus, monitahoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari 2011, 84).

Haastattelutyypit vaihtelevat tiukasta kysymys-vastaushaastattelusta vapaamuotoiseen keskusteluun (Hirsjärvi & Hurme 2008, 11). Käyttämäni tutkimusaineiston keruussa käytetty teemahaastattelu etenee ennalta päätettyjen teemojen ja haastattelijan esittämien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelussa haastattelun teemat ovat kaikille tutkittaville samat, mutta niiden käsittelyjärjestys ja -laajuus voivat vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Keskustelunomaisessa haastattelussa korostetaan sitä, että tutkittava on subjekti, jolla on mahdollisuus tuoda vapaasti esiin itseään koskevia asioita. Haastattelun avulla voidaan selvittää ihmisten mielipiteitä, käsityksiä ja uskomuksia sekä ymmärtää, miksi he toimivat tietyllä tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 11, 35; Puusa 2011, 81.)

Haastattelun etu on se, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Kielellinen vuorovaikutus tutkittavan kanssa mahdollistaa vastausten taustalla olevien motiivien esiin saamisen. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa myös ei-kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia ja joskus jopa merkityksiä toisin kuin alun perin oletettiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34; Hirsjärvi ym. 2009, 204.) Haastattelu on joustava tiedonkeruumenetelmä, sillä haastattelutilanteessa tutkijalla on tarvittaessa mahdollisuus esittää tarkentavia lisäkysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja pyytää tutkittavalta perusteluja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Analysoimassani aineistossa on yhteensä 50 teemahaastattelua. Haastattelut on kerätty osana Tampereen yliopiston koordinoimaa Campus Conexus -tutkimus- ja kehittämisprojektia, jota ovat rahoittaneet vuosina 2009–2014 Suomen opetusministeriö ja Euroopan sosiaalirahasto (nro S11071). Tarkastelemaani aineistoa on käytetty aiemmin myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Annala & Mäkinen 2011a; Annala & Mäkinen 2011b; Mäkinen & Annala 2010).

Haastattelut on kerätty opetussuunnitelmatyötä koskevaa tutkimusta varten ja ne on toteutettu lokakuun 2009 ja tammikuun 2010 välisenä aikana. Haastateltavat olivat opetussuunnitelmatyöhön osallistuneita henkilökunnan ja opiskelijoiden edustajia lähes jokaiselta Tampereen yliopiston silloiselta laitokselta. Haastateltavat rekrytoitiin lähettämällä jokaiselle laitokselle sähköposti, jossa pyydettiin nimeämään yksi opetushenkilöstön edustaja ja yksi opiskelijaedustaja haastatteluun. Jos laitos ei nimennyt haastateltavia henkilöitä, haastateltavat hankittiin amanuenssien ja ainejärjestöjen avustuksella. Haastatelluista opetushenkilöstön edustajia oli 27 (17 naista ja 10 miestä) ja opiskelijoita 23 (13 naista ja 10 miestä). Opetushenkilöstön työkokemus yliopistossa vaihteli 4–30 vuoden välillä ja oli keskimäärin 15 vuotta. Haastattelut on toteuttanut kaksi eri henkilöä, joista toinen on tehnyt 42 ja toinen 8 haastattelua.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista harkinnanvarainen otanta sekä aineiston määrän rajoittaminen jälkikäteen (Alasuutari 2011, 51; Eskola & Suoranta 1998, 18). Olenkin tehnyt tietoisia

valintoja valitessani omaan tutkimukseeni mukaan otettavan aineiston. Oman mielenkiintoni ja tutkimusaiheeni perusteella laajasta teemahaastatteluaineistosta valikoitui analyysin kohteeksi yksi teema/kysymys:

- Kuvaa millaisen opetustilanteen tai -prosessin jälkeen olet onnellinen? (opetushenkilöstö)
- Kuvaa millaisen opiskelutilanteen tai -prosessin jälkeen olet onnellinen? (opiskelijat)

Analyysin kohteena ovat edellä mainittuihin kysymyksiin saatujen vastausten lisäksi myös ne haastatteluiden osat, joissa opettajat ja opiskelijat puhuvat spontaanisti muussa yhteydessä onnellisuudesta. Onnellisuusteemaa käsittelevät puheenvuorot on poimittu Atlas.ti-analyysiohjelmalla hakien litteroidusta aineistosta sanan ”onnelli~” sisältävät kohdat. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston koko ei ole merkitsevä, sillä tavoitteena on jonkin ilmiön ymmärtäminen, ei tilastollisten yhteyksien etsiminen (Eskola & Suoranta 1998, 61–62). Näin ollen yksi haastattelu teema riittää pro gradu -tutkielman aineistoksi etenkin, kun haastatteluja on yhteensä runsaasti. Tarjolla oli yliopistossa toteutettujen haastatteluiden lisäksi vastaavanlainen aineisto myös ammattikorkeakoulusta, mutta päädyin rajaamaan tutkimukseni koskemaan vain yliopistoa oman kiinnostukseni ja tutkimukseen käytettävissä olevien resurssien perusteella.

Halusin ottaa tutkimukseeni mukaan sekä opettajien että opiskelijoiden haastattelut. Perustelen valintaani sillä, että puhuessani yliopistosta yhteisöllisenä oppimisympäristönä ja yhteisenä tiedon luomisen tilana on tarpeen ottaa huomioon sekä opetushenkilöstön että opiskelijoiden näkökulma. Lisäksi, koska tutkimukseni yhtenä tavoitteena on löytää niitä yhteisöllisiä tapoja, joilla opettajien ja opiskelijoiden työ- ja opiskeluhyvinvointia voitaisiin parantaa, koen välttämättömäksi tarkastella tutkimuksessani sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksia.

## **5.4 Aineiston analyysi**

Käytin aineiston analysointiin laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka tarkoittaa kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen systemaattista ja objektiivista analyysiä. Sisällönanalyysin tarkoituksena on aineiston erittelemine, yhtäläisyyksien ja erojen etsiminen, aineiston tiivistäminen sekä tekstin sisällön kuvailu sanallisesti. Tavoitteena on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä selkeä kuva, joka kytkee tulokset laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin aiempiin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 103–105.) Alasuutari (2011, 39) kuvaa laadullista analyysiä havaintojen tiivistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen yhteispeliksi.

Sisällönanalyysi jaotellaan teorialähtöiseen, aineistolähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysiin. Teorialähtöinen analyysi on perinteinen luonnontieteissä käytetty analyysimalli ja siinä analyysi perustuu jo olemassa olevaan teoriaan tai malliin. Tavoitteena on tämän aikaisemman teorian tai mallin testaaminen uudessa yhteydessä. Teorialähtöisestä analyysistä voidaan käyttää nimitystä deduktiivinen analyysi, joka tarkoittaa etenemistä yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 97–98.)

Aineistolähtöisessä analyysissä yksittäiset analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä ja sovitettuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Keskeinen tavoite on, että aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei olisi mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Tavoitteena ei siis ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan teoreettisen kokonaisuuden luominen tutkimusaineistosta käsin. Aineistolähtöisestä analyysistä voidaan käyttää nimitystä induktiivinen analyysi, joka tarkoittaa etenemistä yksittäisistä havainnoista kohti yleisempiä väitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

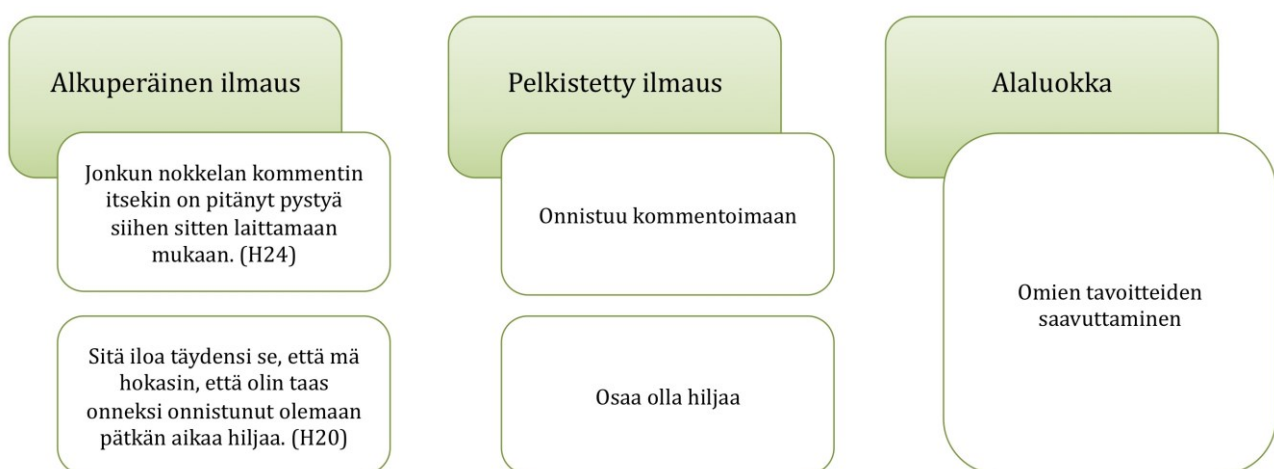
Täysin aineistolähtöistä tutkimusta on vaikea toteuttaa, sillä puhdas induktiivinen päättely ei ole mahdollista eivätkä havainnot ole koskaan täysin objektiivisia: esimerkiksi käytetyt käsitteet ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. Tutkijan haasteena on aineistossa pysyttelemisen, ennakkokäsitysten ja teorioiden poissulkeminen sekä systemaattisuus. Joitakin aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan ratkaista käyttämällä teoriasidonnaista analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Teoria- ja aineistolähtöisten analyysien ”välimalli” on teoriasidonnainen analyysi. Siinä analyysiyksiköt voidaan valita aineistosta, mutta aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi selityksiä ja vahvistusta teoriasta. Analyysi ei siis varsinaisesti perustu teoriaan eikä sen merkitys ole teoriaa testaava, vaan aikaisempi tieto toimii auttajana ja ohjaajana analyysin etenemisessä. Ajatuksena on, että uutta tietoa voidaan löytää vain silloin, kun havaintojen teko perustuu johonkin johdantoajatuksen: aineiston tarkastelua ohjaavat tutkijan omat ennakkokäsitykset ja aiheeseen liittyvän aiemman tutkimustiedon tunteminen. Teoriasidonnaisesta analyysistä voidaan käyttää nimitystä abduktiivinen analyysi, joka tarkoittaa tutkijan pyrkimystä yhdistellä erilaisin tavoin päättelyprosessissa vaihtelevaa aineistolähtöisyyttä ja valmiita malleja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Sain käyttämäni haastatteluaineiston litteroituna sähköisessä muodossa. Aineisto oli tulostettu Atlas.ti-analyysiohjelmasta, joten muokkasin aineiston luettavampaan muotoon poistamalla sieltä kyseisen ohjelman tekemiä merkintöjä ja muokkaamalla tekstin ulkoasultaan yhtenäiseksi. Tekstin muokkaamisen jälkeen opettajien haastatteluaineistoa oli 15 sivua ja opiskelijoiden haastatteluaineistoa 17 sivua eli yhteensä litteroitua aineistoa oli 31 sivua (fontti Times New Roman 12, riviväli 1).

Aineiston analyysi eteni kahden analyysisyklin kautta. Ensimmäisen analyysikierron toteutin lähinnä aineistolähtöisesti eli lähdin liikkeelle ilman varsinaisia teoreettisia etukäteisolettamuksia. Toisen analyysikierron toteutin teoriaohjaavasti eli käytin aikaisempaa tietoa analyysin tukena. Ensimmäisessä analyysivaiheessa luin koko aineiston läpi muutamaan kertaan saadakseni siitä kokonaiskuvan. Tämä oli tarpeen, sillä valmis tutkimusaineisto on tutkijalle vieras toisin kuin silloin, kun tutkija on itse kerännyt käyttämänsä aineiston.

Miles ja Huberman (1994) erottelevat aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteuttamisessa kolme vaihetta: aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Tutustuttuani aineistoon aloitin systemaattisen analyysin pelkistämällä aineistoa eli etsimällä aineistosta tutkimuskysymykseeni vastaavia ilmaisuja. Määrittelin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, joka saa sisältää yksittäisiä sanoja tai jopa useita lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Alleviivasin löytämäni kohdat, taulukoin ne ja muodostin alkuperäisistä ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Kävin alleviivauskierron läpi muutaman kerran varmistaakseni, että olen löytänyt aineistosta kaikki tutkimuskysymykseeni vastaavat ilmaukset. Aineiston pelkistämisen jälkeen ryhmittelin löytämäni keskenään saman sisältöiset alkuperäiset ilmaukset ryhmiin. Aineistosta hahmottui nopeasti useita selkeitä alaluokkia, jotka nimesin mahdollisimman kuvaavasti. Tässä vaiheessa myös yhdistin joitakin samankaltaisia alaluokkia. Ryhmittelyn perusteella aineistosta muodostui yhteensä 16 alaluokkaa, kahdeksan opettajien vastauksista ja kahdeksan opiskelijoiden vastauksista, jotka sijoitin yhteensä kuuden yläluokan alle (ks. Kuvio 3 luvussa 6.1 ja Kuvio 4 luvussa 6.2). Tämän jälkeen aloitin aineiston abstrahoinnin eli muodostin alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Alla oleva kuvio (Kuvio 1) visualisoi kuvaamaani ensimmäistä aineistositykliä.



KUVIO 1. Ensimmäinen analyysikierron: alkuperäisten ilmausten pelkistäminen ja alaluokkien muodostaminen.

Analysoin kuvaamallani tavalla ensin opettajien haastatteluaineiston ja sitten opiskelijoiden haastatteluaineiston. Analyysien välillä oli jonkin verran aikaa, joten en opiskelijoiden vastauksia analysoidessani muistanut enää kovin tarkkaan, minkälaisia alaluokkia muodostin opettajien vastauksista. Tämä auttoi suhtautumaan myös opiskelijoiden vastauksiin aineistolähtöisesti.

Eskola ja Suoranta (1998, 181) toteavat, että usein aineistosta löydetyt teemat ja niitä kuvaavat sitaattit jäävät vain selvityksen tasolle eivätkä vielä mahdollista kovin pitkälle menevää analyysiä ja johtopäätöksiä. Tästä syystä päädyin jatkamaan analyysiä ja ryhdyin etsimään aineistosta yleisempiä teemoja. Toinen analyysikierros oli luonteeltaan teoriaohjaavaa eli teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, jossa hyödynsin analyysissä hankkimaani teoreettista näkökulmaa. Eskolan ja Suorannan (1998, 153, 176) mukaan teorian ja empirian vuorovaikutus onkin tarpeen, jotta teemoittelu onnistuisi toivotulla tavalla. Jatkoanalyysiä ensimmäisen analyysisyklin tulosten pohjalta etsimällä aineistosta ala- ja yläluokkia yhdistäviä tekijöitä ja muodostamalla niistä yhdistäviä luokkia. Kun ensimmäisellä analyysikierroksella tarkastelin opettajien ja opiskelijoiden vastauksia toisistaan erillään, toisella kierroksella tarkastelin molempien ryhmien aineistoja yhtenä kokonaisuutena. Lopulta tiivistin saamani tutkimustulokset nelikenttään (ks. Kuvio 5 luvussa 6.3). Alla oleva kuvio (Kuvio 2) visualisoi kuvaamaani toista aineistositykliä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Ne kysyy jotakin ja mä vastaan ja sitten et syntyä semmosta vuorovaikutusta. (H10)	Syntyy vuorovaikutusta	Vuorovaikutus, keskustelu ja kontakti	Yhteistyö opiskelijoiden kanssa	Ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen merkitys myönteisille opetus- ja opiskelukokemuksille
Hyviä keskusteluita esimerkiksi jossain ihan luentotilanteessa. (O9)	Syntyy keskustelua	Keskustelu	Yhteistyö opettajien kanssa	
On kohdeltu tavallaan vertaisena, että ollaan tässä samalla alalla ja tutkitaan samoja asioita. (O3)	Osallistuminen vertaisena tutkimuksen tekemiseen	Tiedeyhteisöön kuuluminen		
Kyllä siinä semmosia onnistumisen kokemuksia siinä opintopiiriin toiminnan järjestämisessä oli. (O2)	Itsenäinen ryhmässä työskentely	Ryhmätyöskentely	Yhteistyö muiden opiskelijoiden kanssa	

KUVIO 2. Toinen analyysikierros: yhdistävien luokkien muodostaminen ala- ja yläluokista.

## 6 TULOKSET

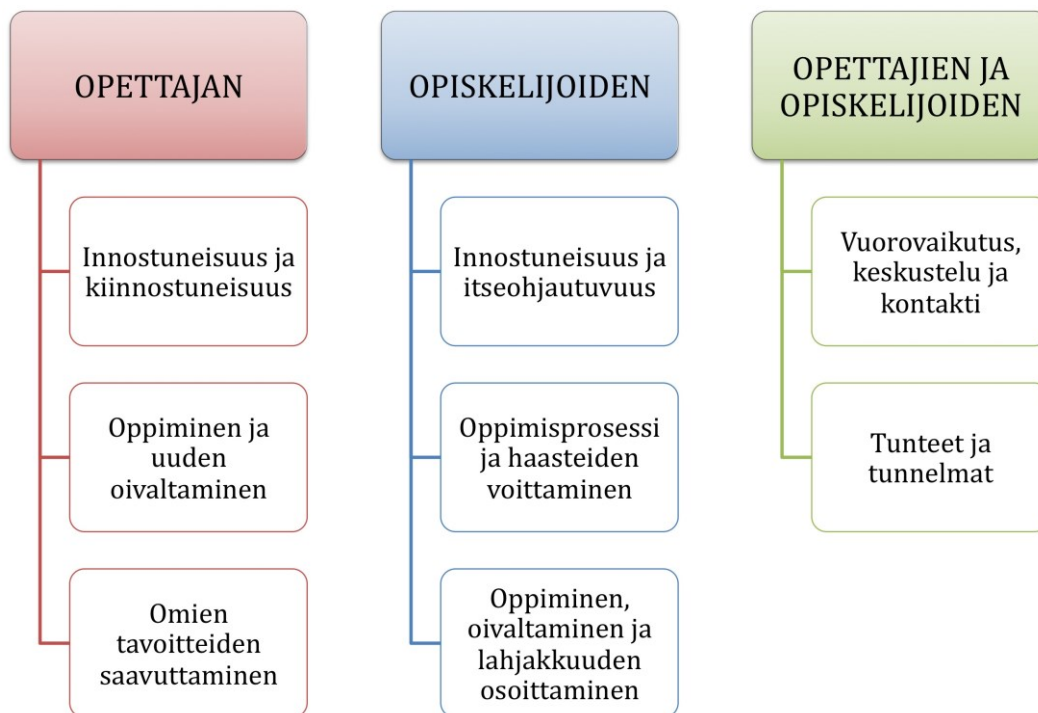
Tässä luvussa esittelen analyysin perusteella muodostuneet tulokset. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta muodostui kuusi yläluokkaa, jotka sisältävät yhteensä kuusitoista alaluokkaa. Yläluokista kolme ensimmäistä muodostuivat opettajien kokemuksista ja ne kuvaavat opettajien kokemia myönteisiä tunteita herättäneitä opetustilanteita ja -prosesseja. Kolme jälkimmäistä yläluokkaa muodostuivat opiskelijoiden kokemuksista ja ne kuvaavat vastaavasti opiskelijoiden kokemia myönteisiä tunteita herättäneitä opiskelutilanteita ja -prosesseja. Analyysin toisessa vaiheessa ensimmäisen vaiheen ylä- ja alaluokkien perusteella muodostui viisi teemaa, joista yksi kuvaa opettajien, yksi opiskelijoiden ja kolme sekä opettajien että opiskelijoiden kokemuksia.

Tulososan ensimmäisessä osassa tarkastelen opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia toisistaan erillään: ensin kuvaan opettajien kokemuksia ja sitten opiskelijoiden kokemuksia. Tulososan toisessa osassa tarkastelen opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia kokonaisuutena. Lopuksi tarkastelen vielä myönteisten kokemusten esiintyvyyttä opettajien ja opiskelijoiden kokemuksissa.

### **6.1 Opettajien kokemukset onnellisuutta tuottaneista opetustilanteista ja -prosesseista**

Opettajien kokemukset myönteisiä tunteita herättäneistä opetustilanteista ja -prosesseista jakautuivat kolmeen luokkaan: opettajaan itseensä liittyviin seikkoihin, opiskelijoihin liittyviin seikkoihin sekä opettajien ja opiskelijoiden yhteistyöhön liittyviin seikkoihin. Nämä kolme yläluokkaa sisältävät vielä yhteensä kahdeksan alaluokkaa (ks. Kuvio 3). Opettajaan itseensä liittyvät seikat tarkoittavat asioita, jotka ovat lähtöisin opettajan omasta toiminnasta ja tavoitteista. Näihin asioihin opettaja voi yleensä itse vaikuttaa. Opiskelijoihin liittyvät seikat puolestaan tarkoittavat opiskelijoiden ominaisuuksia ja toimintaa. Näihin asioihin opettaja ei yleensä voi suoraan vaikuttaa. Opettajien ja opiskelijoiden yhteistyöhön liittyvät seikat sisältävät asioita, joiden toteutumiseen tarvitaan sekä opettajia että opiskelijoita. Seuraavaksi käyn tarkemmin läpi jokaiseen kolmeen yläluokkaan kuuluvat alaluokat.





KUVIO 3. Opettajien kokemukset myönteisiä tunteita herättäneistä opetustilanteista ja -prosesseista.

### ***Opettajaan itseensä liittyvät seikat***

***Innostuneisuus ja kiinnostuneisuus.*** Yksi mielihyvää tuottava asia on opettajan oma innostuneisuus ja kiinnostuneisuus joko opetettavasta aiheesta tai opiskelijoista. Myönteisiä tunteita herättää se, että ”on itse innostunut siitä asiasta” (H4). Osa opettajista kertoi pitävänsä omasta oppiaineestaan tai aihepiiristä, jonka parissa työskentelee ja osa piti yleisesti opettamista mukavana asiana. Innostuneisuutta ja kiinnostuneisuutta lisää mahdollisuus suunnitella kursseista omannäköisiä. Myös oma positiivinen asenne mainittiin innostuneisuuteen ja kiinnostuneisuuteen vaikuttavaksi asiaksi. Vastaukset ovat linjassa työhyvinvointia kuvaavien mallien kanssa, joiden mukaan työssä koettua hyvinvointia ja tyytyväisyyttä lisäävät muun muassa työn hallinta ja työn mielekkyys (Pirttilä & Eriksson-Piela 2004, 17) sekä työn sisältö (Tuomi & Äimälä 2011, 201) ja työn itsesäätely eli mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön (Hakanen ym. 2012, 8; Tuomi & Äimälä 2011, 206). Hökän ym. (2010, 150) mukaan työhön sitoutumisen kannalta on tärkeää että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä ja toteuttaa itseään ammatillisesti.

***Oppiminen ja uuden oivaltaminen.*** Keskeinen myönteisiä tunteita herättävä asia on opettajan oma oppiminen ja uusien asioiden oivaltaminen opetuksen ohessa. Tätä kuvaa hyvin seuraava sitaatti:

*”Monestihan mä huomaa, et mä itekin tajuan asioita. Kun mä oon opettamassa jotain, niin mä puhun itteni sisään johonkin juttuun.” (H17).* Opettaessaan opettajat oppivat itse ja saavat uusia ideoita ja oivalluksia. Oivallukset voivat liittyä sekä omaan opetettavaan asiaan että opiskelijoiden työskentelyyn: myönteisiä tunteita herää esimerkiksi silloin, kun opiskelijan tutkimusaihe selkiytyy opettajallekin. Uuden oppimisen ja kehittymisen merkityksellisyys tulivat esiin myös Rinteen ym. (2012, 285) yliopiston henkilökunnan merkityksellisiä työkokemuksia selvittäneessä tutkimuksessa. Oppiminen liittyy vahvasti humboldtilaisen sivistysyliopiston ideaan eli tutkimuksen ja opetuksen yhdistämiseen (esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 22–23) ja yhteisölliseen toimintaan (esim. Mäkinen ym. 2012, 9–10). Oppiminen ja oivaltaminen edistävät tutkimustyötä ja ovat keskeinen osa akateemista kulttuuria (Ylijoki 1998, 35–36). Työn voimavaramallin (Karasek 1979) mukaan uusien asioiden oppiminen ja luovuuden käyttäminen lisäävät työn merkityksellisyyttä ja niin kauan kuin motivaatio uuden oppimiseen on lähtöisin ihmisestä itsestään, oppiminen edistää palautumista, hyvinvointia ja terveyttä (Hakanen ym. 2012, 8; Kinnunen 2010, 171).

***Omien tavoitteiden saavuttaminen.*** Myönteisiä tunteita herättävät tiedon välittämiseen, opetustilanteeseen valmistautumiseen ja siinä läsnäoloon sekä subjektiivisiin onnistumisen kokemuksiin liittyvät asiat. Eräs opettaja kuvasi olevansa onnellinen sellaisen opetustilanteen jälkeen, jossa hän *”on pystynyt olemaan siellä sekä fyysisesti että henkisesti paikalla, ettei se oo pelkästään sitä, että päästelee tulemaan semmosta minkä on oppinu itte joskus aikaa sitten, vaan että siellä pystyy ajattelemaan ja siellä paikalla ollen tuottamaan jotain sellaista, joka oppilaisiin asti uppoaa” (H19).* Omien tavoitteiden saavuttamiseen liittyvissä vastauksissa vaihtelua oli paljon ja opettajien odotukset ja itselleen asettamat tavoitteet olivat yksilöllisiä: toiset ovat tyytyväisiä osattuaan olla hiljaa, toiset taas onnistuttuaan sanomaan nokkelan kommentin. Myönteisiä tunteita synnyttävät kyky välittää opetettava asia opiskelijoille selkeästi ja jopa tarkoitettua paremmin, onnistunut vuorovaikutuksen ja keskustelun herättely opetustilanteessa sekä opetuksen valmistelun ja valmistelemattomuuden tasapaino, jolloin opetus etenee suunnitellusti, mutta aikaa jää myös opiskelijoille. Myös Rinteen ym. (2012, 286) tutkimat opettajat pitivät opiskelijoiden ohjausta ja tiedon välittämistä merkityksellisinä asioina. Osalle myönteisiä tunteita herää minkä tahansa onnistumisen kokemuksen jälkeen eikä onnistuminen edellytä esimerkiksi opiskelijoilta saatua positiivista palautetta, vaan riittävää on oma subjektiivinen kokemus hyvin menneestä opetustilanteesta.

## ***Opiskelijoihin liittyvät seikat***

***Innostuneisuus ja itseohjautuvuus.*** Positiivisia tunteita aikaansaa opiskelijoiden innostuneisuus ja itseohjautuvuus. Myönteisiä tunteita herää silloin, kun ”*opiskelijat on innostunu siitä asiasta ja he on niinku hyvin sillai aktiivisesti mukana siinä työstämisessä*” (H8). Opiskelijoiden innostuneisuuden ja itseohjautuvuuteen liittyvissä vastauksissa oli paljon vaihtelua: toiset opettajat ovat tyytyväisiä, jos luennolla kukaan ei nuku, toisille mielihyvää tuottavat opiskelijat, jotka kehittelevät itsenäisesti uusia ideoita ja ajatuksia jopa kurssivaatimusten ulkopuolelta. Positiivisia tunteita herää, kun opiskelijat ovat innostuneita ja aktiivisia ja mukana tilanteessa ja jäävät vielä opetustilanteen jälkeen keskustelemaan ja kyselemään. Hyvin valmisteltu ja hyvin mennyt luentokin jää latteaksi kokemukseksi, jos opettaja kokee ”*puhuneensa seinille*”. Mielihyvää tuottavat itseohjautuvat ja tehokkaasti työskentelevät opiskelijat, jotka yrittävät ja ponnistelevat epäonnistumisen uhallakin ja suhtautuvat positiivisesti oppimiseen. Vastaukset kuvastavat jälleen humboldtilaisen yliopiston ideaa eli tutkimuksen ja opetuksen yhdistämistä (esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 22–23) ja yhteisöllistä toimintaa (esim. Mäkinen ym. 2012, 9–10). Aktiiviset, opiskelusta ja opiskeltavista asioista innostuneet opiskelijat osoittavat olevansa kiinnostuneita tiedeyhteisön toiminnasta ja saavat opettajat tuntemaan, että heillä on jotakin jaettavaa ja annettavaa opiskelijoille.

***Oppimisprosessi ja haasteiden voittaminen.*** Mielihyvän kokemuksia tuottavat opiskelijoiden oppimisprosessit ja haasteiden voittaminen, kuten esimerkiksi tilanteessa, jossa ”*opiskelija on ikään kuin ensin jotenkin huomannu, että täs on nyt ollu kauheeta tämmöstä kamppailua ja että sä oot tällasia vaikeita tehtäviä antanu ja ne on tuntunu alussa mahdottomilta, mut sit ku me alettiin näitä tehdä niin sitten alko saamaan jo jujusta kiinni*” (H13). Opettajat korostivat vastauksissaan pitkiä oppimisprosesseja, sitä, kuinka opiskelijat ovat alkuvaikeuksien ja matkalla kohtaamiensa haasteiden ja jopa epäonnistumisten jälkeen kehittyneet ja oppineet uusia asioita. Tällaisia pitkiä prosesseja ovat esimerkiksi opinnäytetöiden tekeminen. Oppimisprosesseilla viitattiin myös tilanteisiin, joissa opiskelijat ovat ensin löytäneet opiskeltavasta aiheesta ydinasiat ja sen jälkeen selvästikin ymmärtäneet asiaan liittyvän laajemman kokonaisuuden. Stenlundin (2010, 32) analysoiman omaa aineistoani vastaavan ammattikorkeakoulun opettajien haastatteluaineiston löydökset olivat samankaltaisia: myös ammattikorkeakoulun opettajat kokevat opiskelijoiden kehittymisen työn mielekkyyttä lisääväksi asiaksi. Samoin Rinteen ym. (2012, 286) tutkimat yliopiston opettajat kertoivat opiskelijoiden oppimisen ja kasvun seuraamisen olevan heille merkityksellinen asia.

**Oppiminen, oivaltaminen ja lahjakkuuden osoittaminen.** Mielihyvää tuottavat tilanteet, joissa näkyy opiskelijoiden oppiminen, oivaltaminen ja lahjakkuuden osoittaminen. Onnellisuutta syntyy opetustilanteissa, joissa *”ihan sauhu menee tuolla noin kun ne funtsii ja pohtii ja funtsii ja pohtii ja sit: nyt mä tajusin, jes, juuri näin!”* (H27). Sitaatin kuvaaman oppimisen ja oivaltamisen lisäksi myönteisiä tunteita herättävät myös opiskelijoiden ahkera työskentely ja lahjakkuuden osoittaminen, joiden merkitystä kuvaa hyvin erään opettajan pohdinta tällaisten tilanteiden puuttumisesta: *”Mullei ole esimerkiksi yhtään ainutta oppilasta ollut koko aikana, joka olis valmistunut lisensiaatiksi tai tohtoriksi tai tehnyt jotain merkittävää. Se on kaikki ollut sitä suurta harmaata massaa vaan.”* (H9). Vastauksissa oli paljon vaihtelua: toiset kaipaavat edellisen sitaatin mukaisesti opiskelijoita, jotka ovat lahjakkaita, kehittelevät itsenäisesti uusia ideoita ja oivaltavat asioita, joita opettajakaan ei ole keksinyt ajatella, kun taas toisille mielihyvää tuottavat yleisesti opiskelijoiden oppiminen ja oivaltaminen. Mielihyvää tuottavat myös opiskelijoiden oman ajattelun herääminen ja tilanteet, joissa opiskelijat ymmärtävät jotain, mitä ei ole sanottu ääneen. Erona edelliseen alaluokkaan on se, että siihen sisältyivät pitkiä oppimisprosesseja ja opiskelijoiden kehittymistä kuvaavat vastaukset, kun taas tämän alaluokan vastauksissa moni opettaja kuvasi tilanteita, joissa ”lamppu syttyy” ja syntyy yhtäkkiä oivalluksia ja oppimisen iloa. Työn mielekkyyden kannalta kyse on siitä, että vaihtelevaan ja monipuoliseen työhönkin voi tylsistyä ja ”leipääntyä” ja työn mielekkyyden ylläpitämiseksi tarvitaan ainakin välillä työn iloa, työn imua ja flow-kokemuksia (Hakanen ym. 2012; Mäkikangas ym. 2005, 68–69).

### **Opettajien ja opiskelijoiden yhteistyöhön liittyvät seikat**

**Vuorovaikutus, keskustelu ja kontakti.** Myönteisiä tunteita herättää vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa. Toiset opettajat mainitsivat keskustelut, kysymykset ja kommentoinnit: *”kun siellä oikeesti keskustellaan älykkäästi, kun opiskelijat uskaltaa tuoda omia ajatuksia, kun ne haastaa opettajan ja kun siihen osaa vastata”* (H25), kun taas toiset painottivat enemmän kontaktin saamista ja opiskelijoiden pieniä eleitä: *”saa sitä vastakaikua opiskelijoilta eli tulee jotain, pari kysymystä, muutama hymy, katsekontakti”* (H24). Vuorovaikutus ja kommunikointi, vastavuoroisuus sekä opettajien ja opiskelijoiden yhteistyö olivat teemoja, jotka tulivat esiin liki kaikissa opettajien puheenvuoroissa. Vastaukset ovat lähes identtisiä Yljoen (1998, 53) raportoiman, opettajien opetukseen liittämiä myönteisiä kokemuksia ja tuntemuksia selvittäneen tutkimuksen kanssa. Mielihyvää tuottavat opetustilanteissa syntynyt keskustelu ja kommunikointi sekä opetustilanteen jälkeen jatkuva puheensoarina. Parhaimmillaan opetuksen tai opiskelun vähimmäisvaatimukset ylittyvät ja opetustilanne irtautuu opettajan alkuperäisistä suunnitelmista ja etenee uusiin odottamattomiinkin suuntiin. Myönteisiä

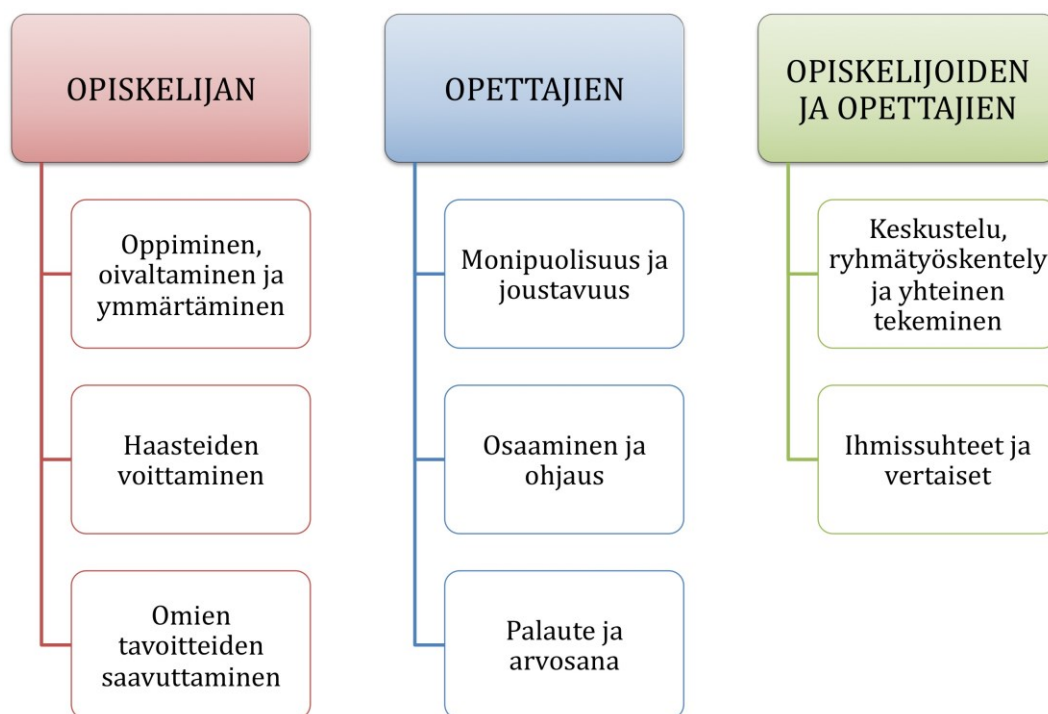
tunteita syntyy tilanteissa, joissa oppiminen on yhteisöllistä ja yhteistyö ja vuorovaikutus vievät opetusta pidemmälle kuin mihin opettajalähtöinen opetus pystyy. Tämä on ristiriidassa Rasku-Puttosen (2013, 16–17) näkemyksen kanssa, jonka mukaan opiskelijoiden aktivoiminen kysymään ja pohtimaan saattaa johtaa ennalta arvaamattomille poluille, jolloin opettaja joutuu kestäämään epävarmuuden mukanaan tuomaa ahdistusta.

Vastausten mukaan vuorovaikutuksessa aloitteellisia voivat olla opiskelijat, mutta usein opettajankin tärkeänä tehtävänä on osata esittää oikeanlaisia kysymyksiä juuri oikealla hetkellä. Myös Stenlund (2010, 32) raportoi omassa tutkimuksessaan opettajien maininneen onnistumisen kokemuksiksi opetustilanteissa syntyvän todellisen ja vilkkaan vuorovaikutuksen ja Rinteen ym. (2012, 285) tutkimuksessa opettajat mainitsivat tärkeäksi työhön liittyväksi asiaksi yön sosiaalisen puolen. Manka (2012, 35) mainitsee vuorovaikutteisen toiminnan olevan yksi työhyvinvoinnin osa-alue, ja yhteisöllisyys on myös humboldtilaisen yliopistoperinteen keskeinen teema (esim. Mäkinen ym. 2012, 9–10). On hyvä huomata, että useimpien kahden edellisen luokan – opettajaan liittyvien seikkojen ja opiskelijoihin liittyvien seikkojen – alla mainittujen tilanteiden toteutuminen perustuu ainakin jossain määrin vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus on siis itsessään yksi myönteisiä tunteita herättävä tekijä, joka kuitenkin on samalla osallisena muissa myönteisiä tunteita tuottavissa opetustilanteissa.

***Tunteet ja tunnelmat.*** Myönteisiä tunteita herättävät myös myönteiset tunteet ja tunnelmat itsessään. Opettajat ovat onnellisia esimerkiksi silloin, kun ”*on ollut paljon naurua*” (H1) tai kun ”*on ehkä tapahtunu semmonen, mitä ilmeisesti sanotaan flow-kokemukseksi*” (H22). Tunteet voivat olla joko opiskelijoiden ilmaiseamia tai opettajan itsensä kokemia. Opettajat puhuivat hyvästä tunnelmasta ja ilmapiiristä sekä tilanteista, joissa opiskelijoiden on hyvä olla. Toisaalta he kuvasivat myös tilanteita, joissa he itse ovat tunteneet olonsa esimerkiksi rentoutuneeksi tai keventyneeksi. Onnelliset hetket, tai onnelliset päivät, kuten Ojasen (2009, 179–180) viittaama Hecht (2007) niitä nimittää, ovatkin yksi onnellisuuden muoto. Tunteista ja tunnelmista etenkin yhdessä koettu huumori ja nauru vähentävät kielteisiä tunteita ja synnyttävät myönteisiä tunteita, lisäävät energisyyttä sekä vähentävät stressiä, ahdistusta ja jännitystä (Ojanen 2009, 124–125). Opettajien kokemukset viittaavat myös työn iloon, joka Gardellin (1971) mukaan sisältää muun muassa viihtymisen ja merkityksellisyyden kokemuksia sekä flow-ilmiöön eli mukaansatempaavaan huippuelämykseen (Mäkikangas ym. 2005, 68–69). Vastaukset jakautuivat kahtia siinä mielessä, että toiset mainitsivat kokeneensa myönteisiä tunteita ja tunnelmia, kun taas osa kertoi, etteivät ole juuri minkään opetustilanteen jälkeen onnellisia. Pirttilä ja Eriksson-Piela (2004, 18) huomauttavatkin, että hyvinvointi on aina ihmisen tahdosta, kokemuksesta ja tulkinnasta riippuva asia. Eri ihmiset kokevat myönteisiä tunteita eri tavoin ja eri syistä, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että he olisivat onnettomia.

## 6.2 Opiskelijoiden kokemukset onnellisuutta tuottaneista opiskelutilanteista ja -prosesseista

Myös opiskelijoiden kokemukset myönteisiä tunteita herättäneistä opiskelutilanteista ja -prosesseista jakautuivat kolmeen luokkaan: opiskelijaan itseensä liittyviin seikkoihin, opettajiin liittyviin seikkoihin sekä opiskelijoiden ja opettajien yhteistyöhön liittyviin seikkoihin. Nämä kolme yläluokkaa sisältävät vielä yhteensä kahdeksan alaluokkaa (ks. Kuvio 4). Opiskelijaan itseensä liittyvät seikat tarkoittavat asioita, jotka liittyvät opiskelijan omaan toimintaan ja tavoitteisiin. Näihin asioihin opiskelija voi itse jossain määrin vaikuttaa. Opettajiin liittyvät seikat puolestaan tarkoittavat opettajien ominaisuuksia ja toimintaa. Näihin asioihin opiskelija ei yleensä voi itse vaikuttaa. Opiskelijoiden ja opettajien yhteistyöhön liittyvät seikat sisältävät asioita, joiden toteutumiseen tarvitaan sekä opiskelijoita että opettajia. Seuraavaksi käyn läpi jokaiseen kolmeen yläluokkaan kuuluvat alaluokat.



KUVIO 4. Opiskelijoiden kokemukset myönteisiä tunteita herättäneistä opiskelutilanteista ja -prosesseista.

## ***Opiskelijaan itseensä liittyvät seikat***

***Oppiminen, oivaltaminen ja ymmärtäminen.*** Myönteisiä tunteita herättävät asioiden oppiminen ja syvällinen ymmärtäminen sekä eri näkökulmien ja kokonaisuuksien hahmottaminen eli esimerkiksi hetket, jolloin *”löytää jonkun aiheen, mikä ei välttämättä oo niin selvästi ollu esillä ja sitten alkaa perehtyy siihen ja tajuaa, että täältä löytyy kokonaan uusia kysymyksiä”* (O9). Vastauksissa painotuivat hyvä ja syvä oppiminen sekä pitkät oppimisprosessit, vaikka muutama opiskelija mainitsikin mielihyvän lähteeksi uusien asioiden oivaltamisen ja erilaiset yksittäiset oppimistilanteet, kuten esimerkiksi onnistuneen tenttivastauksen tuottamisen. Oppimista tapahtuu sekä varsinaisissa opetustilanteissa että itsenäisesti opiskeltaessa. Opiskelijat mainitsivat oppineensa oppiaineiden sisältöjen ohella tiedeyhteisön tapoja, ryhmätyötaitoja sekä työelämätaitoja ja käytännön asioiden hoitamista. Wengerin (1998) käytäntöyhteisöjen teorian näkökulmasta yhteisöllisyyttä ja oman alan asiantuntijaksi kehittymistä edistävät osallistuminen niin virallisiin opetustilanteisiin kuin epävirallisiin yhteisöihin (Aittola 1998, 190; Repo-Kaarento ym. 2009, 103; Törmä ym. 2012, 171). Opiskelijoille merkityksellistä on henkilökohtaisen yhteyden syntyminen opiskeltavaan asiaan: myönteisiä tunteita koetaan, kun oppiminen ei tunnu suoritukselta. Stenlundin (2010, 32) analysoimassa ammattikorkeakouluopiskelijoilta kerätyssä aineistossa ymmärryksen kehittyminen koettiin samalla tavoin myönteiseksi asiaksi.

***Haasteiden voittaminen.*** Moni haastatelluista opiskelijoista mainitsi mielihyvän lähteeksi haasteiden voittamisen, opintojen riittävän vaativuuden sekä laajoista opiskeluprosesseista selviytymisen: *”saa tehtyä jonkun todella vaikean tehtävän johon on menny valtavasti aikaa, mutta sitten lopulta kuitenkin löytää sen idean miten sen saa ratkastua ja saa sen siihen paperille”* (O21). Suurimmalle osalle opiskelijoista mielihyvää tuottaa jonkin pitkän, haastavan ja työlään opiskelutyön valmiiksi saaminen ja sen myötä tapahtuva oppiminen. Osalla mielihyvää lisäävät haastavista opinnoista saatu hyvä arvosana ja positiivinen palaute. Haasteet ja vaikeudet voivat liittyä opiskeltavaan sisältöön, opiskelumuotoon, kuten kirjoittamiseen tai ryhmätyöskentelyyn, tai opintojen työmäärään. Haasteiden voittamista tapahtuu pääasiassa yksilö- ja pienryhmämuotoisessa opiskelussa, ei opiskelutilanteissa, joissa opettaja on läsnä.

Haasteiden voittaminen tuli selvästi esiin myös Sántin (1999, 56) tutkimuksessa: opiskelijat pitävät työläistäkin kursseista, mikäli ne ovat oppimisen kannalta antoisia ja nivoutuvat osaksi suurempaa kokonaisuutta. Toisinaan oppiminen tai kurssin suorittaminen koetaan haasteeksi, josta selviytyminen on erityisen palkitsevaa. (Säntti 1999, 56.) Myös Aittolan (1998, 207) yliopisto-opiskeli-

joiden oppimiskokemuksia tarkastelleen tutkimuksen mukaan opiskelijat ilmoittivat huippuhetkikseen jonkin vaativan tentin tai harjoitustyön läpi saamisen. Tuomi, Zvanut ja Äimälä (2012, 200) tutkivat opiskelijoiden näkemyksiä vaativasta opiskelusta ja saivat tulokseksi, että opiskelijat pitävät vaativia opintoja positiivisena asiana. Hakasen ym. (2012, 7) mukaan työn haastavuudella, esimerkiksi työmäärällä, on havaittu olevan myönteinen vaikutus työn mielekkyyteen ja motivoivuuteen (esim. Bakker & Demerouti 2007; Hakanen & Roodt 2010). Kognitiivisia prosesseja korostavan työ- ja opiskelutyytyväisyysmallin mukaan hyväkään opiskelua koskeva hallinnan kokemus ei aiheuta tyytyväisyyttä, jos opiskelua ei koeta riittävän vaativana (Tuomi & Äimälä 2011, 210).

***Omien tavoitteiden saavuttaminen.*** Kolmas mielihyvää tuottava kokonaisuus on omien tavoitteiden saavuttaminen, johon liittyvät vastaukset jakautuivat niin suoritusten saamiseen: *”ku näkyy sieltä rekisteristä että on ne opintopisteet tipahtanu” (O7)* kuin subjektiivisiin onnistumisen kokemuksiin: *”kirjantentti semmosena itsensä toteuttamisen tilaisuutena” (O9)*. Tavoitteet voivat olla konkreettisia, kuten kirjan lukeminen tai abstrakteja, kuten tyytyväisyyden ja mielihyvän kokeminen tai asioiden oppiminen. Monilla tavoitteet liittyvät opiskelun sisältöihin ja opiskeltavan asian ymmärtämiseen. Osalle mielihyvän tunteita syntyy silloin, kun he saavat osakseen tunnustusta, kiitosta ja ihailua joko opettajilta tai muilta opiskelijoilta.

### ***Opettajiin liittyvät seikat***

***Monipuolisuus ja joustavuus.*** Myönteisiä tunteita tuottavat tilanteet, joissa opintojen suoritustavat ja opetusmenetelmät ovat monipuolisia ja opiskelijalla on mahdollisuus suunnata suoritustapoja ja opintojen sisältöä oman kiinnostuksensa mukaan. Eräs opiskelija kuvasi olevansa onnellinen silloin, kun on *”se valinnanvara siinä opiskelumudossa ja saan tehdä sen omalla tavallani, ja on varaa tehdä itelle tärkeä asia, josta ite on kiinnostunu” (O18)*. Opettajan antamien vaihtoehtoisten suoritustapojen ja opiskelusisältöjen lisäksi opiskelijat toivovat, että ylemmältä taholta arvostettaisiin heidän itse organisoimaansa opiskelua, esimerkiksi opintopiiritoimintaa. Opiskelijat pitävät vierailijaluennoitsijoista ja haluavat mielellään saada erilaisia näkökulmia opiskeltavaan asiaan, myös oppikirjojen ulkopuolelta. Myönteisiä tunteita herättävät opetustilanteet, joissa käytetään monipuolisia opetusmenetelmiä ja joiden vaatimuksetkin ovat monipuolisia. Yksi opiskelija mainitsi monipuolisuuden toteuttamistavaksi tietotekniikan hyödyntämisen opetuksessa.

Myös Sántin (1999, 48, 56) tutkimat opiskelijat kertoivat yliopisto-opetuksen olevan hyvää silloin, kun opettajat huomioivat opiskelijoiden mielipiteet ja näkemykset, ja kun opiskelijoilla on mah-



dollisuus päättää opintojensa sisällöstä ja tahdista. Ylijoki (1998, 40–41) on tutkinut opiskelun ihanteita, arvoja ja taustaoletuksia, joista yksi keskeisimmistä on akateeminen vapaus. Tutkimuksen mukaan opiskelijoille akateeminen vapaus merkitsee ennen kaikkea vapautta laatia oma aikataulu ja edetä omaan tahtiin sekä vapautta valita sivuaineet ja suuntautua opinnoissa omien mielenkiinnon kohteiden mukaisesti. Työn – kuten myös opiskelun – yksilöllinen muokkaaminen eli sen puitteisiin ja sisältöön vaikuttaminen lisää työn mielekkyyttä ja merkitystä (Wresniewski & Dutton 2001) (Hakanen ym. 2012, 13). Opiskelutyytyväisyys kohenee, kun opettajilla ja opiskelijoilla on yhteisymmärrys opiskeluun liittyvistä yksityiskohdista, kuten opintojen rakenteesta ja opiskelusuorituksista. Mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluun on tärkeää. (Tuomi & Äimälä 2011, 209–211.)

**Osaaminen ja ohjaus.** Positiivisia tunteita herättävät opettajien pedagoginen osaaminen ja opetuksen laatu eli opettajat, jotka ovat esimerkiksi *”pystynyt antaan mulle enemmän siitä kyseisestä aiheesta kun se minkä mä oisin voinut lukea suoraan vaikka siitä oppikirjasta”* (O10). Opiskelijat pitävät hyvänä opettajia, jotka ovat innostuneita opettamisesta ja opettamastaan asiasta ja jotka jakavat kartutamaansa tutkimus- ja kokemustietoa sekä osaamistaan opiskelijoille. Pidetyt opettajat antavat opettajajohtoisesta opetuksen lomassa sopivasti tilaa opiskelijoiden ajattelulle. Tuomen ym. (2012, 201) tutkimat opiskelijat odottavat opettajien jakavan opiskelijoille oman alansa asiantuntemusta ja kokemusta sekä uusinta tutkimustietoa. Heidän tutkimansa opiskelijat arvostivat myös opettajan valmistautumista opetukseen. Sänin (1999, 48–49) tutkimuksen mukaan opiskelijat toivovat saavansa opettajilta teoreettisia malleja ja viitekehyksiä, joiden avulla he voivat jäsentää opiskelemaansa ainesta ja muodostaa siitä kokonaiskuvan.

**Palaute ja arvosana.** Myönteisten tunteiden syntymiseen vaikuttavat hyvät arvosanat ja positiivinen palaute: *”saa hyvän arvosanan siitä suorituksesta tai jotain muuta semmosta positiivista palautetta”* (O20). Opiskelijat ilahtuvat positiivisesta palautteesta ja hyvästä arvosanasta etenkin silloin, kun ne ovat odotettua mukavampia. Arvosanan ja palautteen tuottamaa mielihyvää lisää opintojen vaativuus ja työläys. Arvosanan hyvyys osoittautui subjektiiviseksi asiaksi: ylimmän arvosanan lisäksi mielihyvää tuottavat arvosanat, joihin opiskelija on itse tyytyväinen, oli saatu arvosana sitten mikä tahansa. Sänin (1999, 51) on saanut samankaltaisia tuloksia arvosanan ja palautteen merkityksestä opiskelijoille. Toisaalta omassa aineistossani tutkittavat eivät välttämättä aina kaipaa konkreettista palautetta, vaan enemmänkin opettajien tietynlaista kokonaisvaltaista myönteistä suhtautumista opiskelijoita ja heidän ajatuksiaan kohtaan.

## ***Opiskelijoiden ja opettajien yhteistyöhön liittyvät seikat***

***Keskustelu, ryhmätyöskentely ja yhteinen tekeminen.*** Positiivisia tunteita herättävät muun muassa erilaiset (pien)ryhmätyöskentelyn muodot ja vuorovaikutus opiskelutilanteessa niin opettajien kuin muiden opiskelijoiden kanssa, kuten seuraava opiskelijan toivekuva omasta opiskelustaan osoittaa: *”Haluaisin lukee kirjoja ja keskustella niitten kirjojen aiheista opiskelijoitten kanssa. Ja jos käydään luennoilla ja siel luennolla on mielenkiintoisia aiheita, niin keskustella niistäkin muiden opiskelijoiden kanssa”* (O2). Erityisen paljon vastauksissa korostui tiedeyhteisöön kuulumisen tärkeys. Moni opiskelija kertoi olleensa onnellinen erään haastateltavan kuvaamissa tilanteissa, *”joissa on tavallaan tuntenu olevansa jotenkin, ei nyt samalla viivalla sen opettajan kanssa, mutta että on kohdeltu sillä tavalla vertaisena, että ollaan tässä samalla alalla ja tutkitaan samoja asioita”* (O3). Myös Stenlundin (2010, 32–33) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakouluopiskelijat kokevat onnistumista ammattilaisten joukkoon kuulumisesta ja kyvystä käydä tasavertaista keskustelua työelämän ammattilaisten kanssa. Sántin (1999, 58) tutkimuksessa myönteisiä arvioita saivat opettajat, jotka ovat osanneet herättää keskustelua ja aktivoida opiskelijoita. Opiskelijat arvostavat ryhmätyötä ja ryhmämuotoisessa opiskelussa syntyvää keskustelua lähes poikkeuksetta, mutta toisaalta opiskelijat arvostavat myös mahdollisuutta itsenäisiin ja itse valittaviin opiskelumuotoihin, sillä ryhmätyöskentely edellyttää ajallisia ja paikallisia kompromisseja (Sántti 1999, 60).

***Ihmissuhteet ja vertaiset.*** Opiskelijoille tärkeä mielihyvän lähde on ystävyys- ja tuttavuussuhteiden luominen opintojen ohessa sekä vertaisten kohtaaminen, se, että yksinkertaisesti *”on tekemisissä toisten kanssa”* (O9). Mielihyvää tuottavat sekä yhteistyö opiskelutovereiden kanssa että opintojen lomassa syntyneet ystävyysuhteet. Opiskelijat arvostavat erilaisuutta ja sen myötä syntyvää välttämättömyyttä opetella vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja. Opiskelijat puhuivat sekä virallisissa opiskelutilanteissa että esimerkiksi ainejärjestötoiminnan tai muiden yliopistojen kanssa tehdyn yhteistyön myötä syntyneistä vertaissuhteista. Sántin (1999, 43–44) tutkimuksen mukaan yksi opiskelun mielekkyyttä ja sen myötä opintoihin kiinnittymistä lisäävä tekijä ovat opiskelukaverit. Samanlaisia tuloksia löytyi myös Stenlundin (2010, 38) tutkimuksessa.

### 6.3 Opettajien ja opiskelijoiden myönteiset opetus- ja opiskelukokemukset

Edellä tarkastelin opettajien ja opiskelijoiden kuvauksia myönteisiä tunteita herättäneistä opetus- ja opiskelutilanteista ja -prosesseista toisistaan erillään ja nyt siirryn tarkastelemaan opettajien ja opiskelijoiden vastauksia yhteisesti. Edellä esittelemäni luokittelun – kolme yläluokkaa ja kahdeksan alaluokkaa sekä opettajilla että opiskelijoilla – avulla löysin viisi yhdistävää luokkaa tai teemaa, jotka nousevat toistuvasti esiin niin opettajien kuin opiskelijoiden puheenvuoroissa. Nämä teemat ovat *tunteet ja tunnelmat, opintojen organisointi, oppiminen, oivaltaminen ja ymmärtäminen, tavoitteiden saavuttaminen ja haasteiden voittaminen* sekä *ihmissuhteet ja vuorovaikutus*. Teemoista ensimmäinen näkyi vain opettajien puheenvuoroissa, toinen vain opiskelijoiden puheenvuoroissa ja kolme viimeistä sekä opettajien että opiskelijoiden puheenvuoroissa. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin joikaista teemaa. Tarkastelun näkökulmana on erityisesti luvun 3 tarjoama viitekehys: tutkin, mitä kuvaukset kertovat yliopistosta yhteisöllisenä työ- ja opiskeluympäristönä.

#### *Tunteet ja tunnelmat*

*Itsekin on niinku keventyny sen luennon aikana. On kadonnu kaikki raskaus kehosta. (H22)*

Opettajien vastauksissa näkyi vahvasti myönteisten tunteiden merkitys mielekkäiden opetuskokemusten syntymiselle. Opettajat kokevat mielihyvää ollessaan itse innostuneita ja kiinnostuneita omasta aiheestaan, opiskelijoista tai opettamisesta yleensä. Opettajat mainitsivat positiivisen asenteen lisäävän kiinnostusta työtään kohtaan. Myönteisiä tunteita koetaan myös opiskelijoiden ollessa innostuneita opiskeltavasta aiheesta, ja opiskelijoiden itseohjautuvuus ja aktiivisuus lisäävät opettajien kokemia positiivisia tunteita. Opettajien mainitsemat tunteet voivat olla joko opiskelijoiden ilmaise-mia, kuten naurua, tai opettajien itsensä kokemia, kuten rentoutuneisuutta tai flow- eli virtauskoke-muksia. Yksittäisten tunnekokemusten lisäksi opettajat puhuivat opetustilanteiden hyvästä tunnel-masta ja ilmapiiristä ja siitä kuinka opiskelijoiden tunnetila vaikuttaa opettajaan ja opettajan opiske-lijoihin. Müllerin (2012, 171) mukaan myönteiset tunteet ja tunnelmat ovat tiiviisti yhteydessä oppi-miseen ja luovaan toimintaan. Yhteisöissä tunteet ovat aina läsnä ja niistä pitäisi esimerkiksi työyh-teisöissä puhua nykyistä enemmän, sillä hyvän ilmapiirin ja hengen luominen kuuluu kaikille. (Mül-ler 2012, 171.) Yllättävää on, että opiskelijat eivät juurikaan maininneet tällaisia erityisiä tunnekoke-muksia kertoessaan itselleen merkityksellisistä opiskelutilanteista.

## ***Opintojen organisointi***

*Että on joku motivoiva tapa suorittaa se kurssi. (O18)*

Opiskelijoiden vastauksista nousivat esiin erilaiset opiskelukäytäntöihin ja opintojen järjestämiseen liittyvät seikat. Opiskelijoille myönteisiä tunteita tuottavat opiskelutilanteet, joissa suoritustavat ja opetusmenetelmät ovat monipuolisia ja joustavia. Opiskelijat pitävät siitä, että saavat valita haluamansa suoritustavan ja suunnata opintojensa sisältöä oman kiinnostuksensa mukaan. Osa jopa haaveili hieman epärealistisesti opiskelutilanteesta tai -prosessista, jonka saisi toteuttaa miten huvittaa. Monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön liittyen yllättäen vain yksi opiskelija mainitsi tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen. Voi olla, että haastatteluajankohtana tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö ja sähköiset oppimisympäristöt eivät olleet yhtä arkipäiväisiä kuin nykyisin tai niiden on ajateltu olevan vain väline, ei osa opiskeluympäristöä tai -prosessia. Toki on mahdollista, että teknologian käyttö opetuksessa on asia, joka ei tuota myönteisiä tunteita ja kokemuksia. Edellisten lisäksi opetuksen laatu ja opettajan pedagoginen ja sisällöllinen osaaminen vaikuttavat myönteisten tunteiden kokemiseen. Positiivisia tunteita herättävät myös hyvät arvosanat ja niin opettajilta kuin kanssaopiskelijoilta saatu positiivinen palaute.

On luonnollista, että opettajat eivät maininneet tähän teemaan liittyviä asioita, sillä opintojen organisointi ei varsinaisesti vaikuta opetustyöhön ja siinä koettuihin positiivisiin tunteisiin. Opettajilla ja muulla yliopiston henkilökunnalla on kuitenkin keskeinen rooli opintojen organisoinnissa ja siinä, että opiskelijoiden henkilökohtaiset toiveet saadaan sovitettua yhteen yliopiston määrittelemien sisältöjen ja suoritustavojen kanssa. Opintojen organisointi liittyy akateemiseen vapauteen, joka on yksi perinteisen yliopiston kulmakivistä, mutta jota viimeaikaiset tehokkuus- ja taloudellisuusvaatimukset ovat heikentäneet (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 23).

## ***Oppiminen, oivaltaminen ja ymmärtäminen***

*Kun osaa sillai yhdistellä asioita ja näkee ne suuremmat kokonaisuudet. (O12)*

Opetus- ja opiskelutilanteet ja -prosessit, joissa tapahtuu omakohtaista oppimista, uuden oivaltamista ja asioiden syvällistä ymmärtämistä tuottavat myönteisiä tunteita sekä opettajille että opiskelijoille. Oppiminen liittyy vahvasti perinteisen sivistysyliopiston kulmakiviin, tutkimukseen ja opetukseen (esim. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 22–23). Opettajilla oppiminen ja uuden oivaltaminen ovat yhteydessä sekä omaan opetettavaan asiaan että opiskelijoiden työskentelyyn. Opettajat kokevat

myönteisiä tunteita myös jakaessaan omaa asiantuntemustaan opiskelijoille ja havaitessaan opiskelijoiden oppivan ja oivaltavan uusia asioita. Opiskelijoilla oppiminen ja oivaltaminen liittyvät niin opiskeltavaan aiheeseen kuin muihin taitoihin, kuten työelämä- ja ryhmätyöskentelytaitoihin. Maininnat oppimisesta opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen ja yhteistyön myötä viittaavat siihen, että yhteisöllisen oppimisen periaatteet ovat merkityksellisiä yliopistoyhteisölle (esim. Aittola 1998, 191). Noviisi-eksperttiajattelua edustaa tiedon jakaminen asiantuntijoilta opiskelijoille ja käytäntöyhteisöihin viittaavat opiskelijoiden kuvaukset yhteisöön sosiaalistumisesta ja epävirallisista oppimistilanteista (esim. Törmä ym. 2012, 171).

Hieman yllättävää on, että siinä missä opiskelijat puhuivat koko yhteisön yhteisestä oppimisesta, opettajat puhuivat vain opettajien ja opiskelijoiden yhteisestä oppimisesta. Perinteisen humboldtilaisen yhteisöllisen yliopistoidean mukaan yliopisto on oppineiden yhteisö, joten opettajien näkökulmasta oppimisyhteisöön tulisi kuulua opiskelijoiden lisäksi myös muut opettajat ja tutkijat (Rinne ym. 2012, 74). On todennäköistä, että haastattelun kysymyksenasettelu on ohjannut pohtimaan nimenomaan opetustilanteita, joissa ollaan yksin opiskelijoiden kanssa, mutta samalla vastaukset paljastavat, että yliopistossa ei juurikaan toteuteta yhteisöllisyyttä kehittävää yhteisopettamista. Vastauksissaan sekä opettajat että opiskelijat puhuivat niin yksittäisistä oivalluksen hetkistä ja oppimistilanteista kuin pitkistä oppimisprosesseista. Opettajien puheenvuoroissa pienet oppimisen hetket liittyivät heidän omaan oppimiseensa, kun taas opiskelijoiden oppimista kuvatessaan he mainitsivat sekä yksittäisiä oppimistilanteita että pitkiä oppimisprosesseja. Maininnat oppimisen prosessinomaisuudesta ja sen tuottamasta mielihyvästä viittaavat siihen, että nyky-yliopistossa on sallittua ottaa aikaa oppimiselle.

### ***Tavoitteiden saavuttaminen ja haasteiden voittaminen***

*Sen tietää kyllä itte sitten kun se menee hyvin. (H19)*

Opettajien ja opiskelijoiden myönteisiä opetus- ja oppimiskokemuksia lisäävät omien tavoitteiden saavuttaminen ja haasteiden voittaminen. Omien ammatillisten ja henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen lisäksi opettajien tyytyväisyyttä lisäävät opiskelijoiden onnistuneet oppimisprosessit ja haasteiden voittaminen. Opiskelijat mainitsivat mielihyvän lähteeksi omien tavoitteiden saavuttamisen ja etenkin haasteiden voittamisen ja vaativista opiskelutehtävistä suoriutumisen. Omien tavoitteiden saavuttaminen viittaa siihen, että yhteisöllisyyden lisäksi yliopistossa työskentelevillä ja opiskelevilla on myös individualistisia päämääriä. Yllättävää on, että etenkin opiskelijoilla tavoitteiden saa-

vuttamiseen liittyy melko vähän yksilökeskeisiä ja koulutuksen välineellistä arvoa korostavia seikkoja, ellei syvällistä oppimista ja ymmärtämistä pidetä sivistyksen sijaan välineenä esimerkiksi työelämätaavoitteiden saavuttamiselle. Subjektiiivisten hyvinvoinnin kokemusten ja tavoitteiden saavuttamisen lisäksi myös opettajat kuvasivat tavoitteita, jotka liittyvät tiedon jakamiseen ja opetustilanteen onnistumiseen. Vaikka tavoitteet ovat luonteeltaan yksilöllisiä, ne edustavat toteutuessaan yhteisöllisen oppimisen päämääriä. Opiskelijoiden mainitsemat tavoitteet saada ihailua, kiitosta ja kiinnostusta muilta opiskelijoilta ja opettajilta viittaavat siihen, että individualististen tavoitteiden taustalla piilee halu tulla osaksi tiedeyhteisöä ja päästä askeleen lähemmäksi yhteisön eksperttejä. Omien henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttaminen ja haasteiden voittaminen edistävät työ- ja opiskelutytyväisyyttä ja sen kautta työhön, opintoihin ja tiedeyhteisöön kiinnittymistä (esim. Kinnunen & Feldt 2005, 25–26; Mäkinen & Annala 2011, 63). Müllerin (2012, 183) mukaan yliopiston tulisikin haastaa yhteisönsä jäseniä ja ajaa ihmisiä koettelemaan osaamisensa rajojaan. Riskien ottaminen auttaa piilevien voimavarojen ja kykyjen löytämistä, mikä puolestaan on edellytys menestyksekkäälle tutkimustyölle.

### ***Ihmissuhteet ja vuorovaikutus***

*Nyt olen tässä opettaja, tuossa on opiskelijat, että me ollaan tosissaan yhdessä yhtäkkiä luotu siinä joku sellanen uus taso. (H22)*

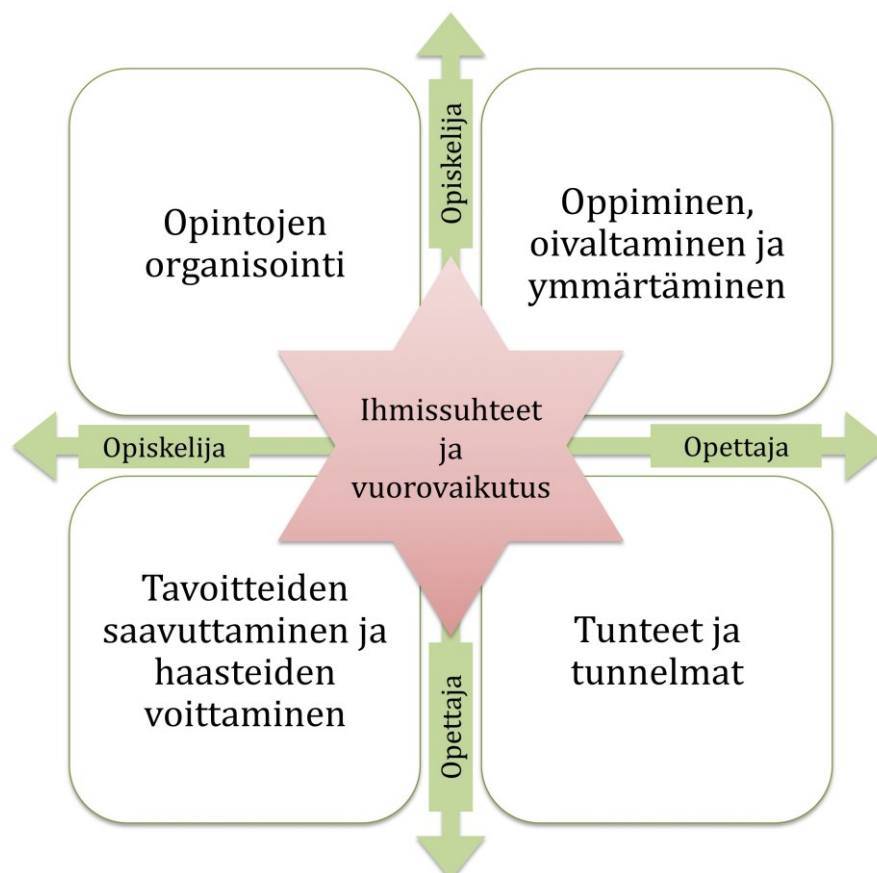
*Ryhmätentit on ollu kans semmosia, et sieltä lähtee oikeesti tosi onnellisena pois. Et sillan ku on tehty jotain yhdessä. (O19)*

Ihmissuhteet ja vuorovaikutus näkyivät kattavasti sekä opettajien että opiskelijoiden vastauksissa. Opettajat nauttivat opetustilanteista, joissa on vuorovaikutteisuutta ja keskustelua tai joissa saa edes pienen kontaktin opiskelijoihin. Opettajat kuvailivat erilaisia keskustelun ja kontaktin ilmenemismuotoja ja pitivät tärkeänä opiskelijoiden osallistumista ja aktiivisuutta. Myönteisiä tunteita herää myös tilanteissa, joissa opiskelijat rohkaistuvat haastamaan opettajan ja esittämään uusia ajatuksia ja näkökulmia. Samoin opiskelijoiden mielihyvän kokemuksia lisäävät keskustelut, ryhmätyöskentely sekä yhteinen tekeminen niin opettajien kuin muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat mainitsivat sekä viralliset opiskelutilanteet että epävirallisen yhteistyön toisten kanssa. Opiskelijoiden vastauksissa painottuivat vertaissuhteiden lisäksi tiedeyhteisöön kuuluminen, sen toimintatapojen omaksuminen ja ”samalla viivalla” oleminen opettajien kanssa.

Ihmissuhteet ja vuorovaikutus poikkeaa neljästä muusta teemasta. Yhteistyö toisten kanssa tulee itsessään myönteisten opetus- ja opiskelukokemusten muodostumista, mutta samalla vuorovaikutteisuuden teema on osatekijänä muissa positiivisia tunteita tuottaneissa tekijöissä: muita teemoja

tuskin olisi ilman opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, sillä opetus- ja opiskelutilanteet ovat useimmiten ainakin jossain määrin vuorovaikutteisia ja niissä on osallisena vähintään kaksi, yleensä useampiakin ihmisiä. Ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen keskeinen asema myönteisten tunteiden muodostumisessa osoittaa, että yhteisöllisyyden ja osallisuuden ideat ovat yliopistossa työskenteleville ja opiskeleville tärkeitä.

Olen sijoittanut edellä esittelemäni viisi teemaa alla olevaan kuvioon (Kuvio 5). Kuviossa akselit kuvaavat sitä, kenen puheenvuoroissa teemat pääsääntöisesti esiintyvät: *opintojen organisointi* näkyi lähinnä opiskelijoiden vastauksissa, *tunteet ja tunnelmat* puolestaan opettajien vastauksissa ja *oppiminen, oivaltaminen ja ymmärtäminen* sekä *tavoitteiden saavuttaminen ja haasteiden voittaminen* tulivat esiin yhtä voimakkaasti sekä opettajien että opiskelijoiden vastauksissa. Teemoista viides, *ihmissuhteet ja vuorovaikutus*, näkyi läpi haastatteluiden niin kokonaisvaltaisesti, että sen paikka on kuvion keskellä, muihin teemoihin vaikuttavana ilmiönä. Ihmissuhteet ja vuorovaikutus ovat myös se, minkä itse ymmärrän yhteisöllisyyden ytimeksi. Akselit ovat jatkumoa, joten teemat voivat lähentyä toisiaan, etääntyä toisistaan tai olla jopa limittäin ja päällekkäin.



KUVIO 5. Opettajien ja opiskelijoiden kokemukset myönteisiä tunteita herättäneistä opetus- ja opiskelutilanteista ja -prosesseista.

## 6.4 Myönteisten tunteiden ilmeneminen opetus- ja opiskelutilanteissa

Tutkimusaineistoa analysoidessani tarkastelin sitä, kuinka usein ja minkälaisissa tilanteissa opettajat ja opiskelijat kokivat myönteisiä tilanteita. Haastatelluista opettajista osa koki positiivisia tunteita opetustilanteissa ja -prosesseissa hyvin usein, joku harvemmin ja joku ei juuri koskaan. Haastatellut opiskelijat puhuivat sen sijaan hyvin vähän siitä, kuinka usein he kokevat positiivisia tunteita opiskelutilanteiden ja -prosessien aikana. Ne harvat opiskelijat, jotka asiasta mainitsivat, kertoivat myönteisiä tunteita herättäviä opiskelutilanteita ja -prosesseja olevan aika usein. Vastaukset antavat ymmärtää, että opetus ja opiskelu tuottavat monenlaisia miellyttäviä kokemuksia. Tämä on toisin kuin Aittolan (1998, 207) tutkimuksessa, jossa moni opiskelija kuvasi opiskelun olevan ”harmaata puurtamista” ilman huippuhetkiä.

Opintojen vaiheella ei ollut suurta merkitystä onnellisuuden tunteiden kokemiselle. Joissakin opettajien puheenvuoroissa nousi esiin, että perus- ja aineopintotasolla myönteisiä tunteita herättäviä opetuskokemuksia on vain vähän. Opiskelijoiden puheenvuoroissa puolestaan mainittiin muutaman kerran loppuvaiheen opinnot, kuten pro gradu -tutkielman tekeminen, mutta erityistä pohdintaa opintojen vaiheen yhteydestä myönteisten tunteiden syntymiseen ei ollut.

Kiinnitin analyysissä huomiota siihen, kuvaavatko opettajat ja opiskelijat enemmän opetus- ja opiskelutilanteita vai -prosesseja. Vastauksissa mainittiin suhteellisen tasapuolisesti sekä yksittäiset lyhytkestoiset tilanteet, kuten yhtäkkiä syntyvät oivallukset tai keskustelun syntyminen opetustilanteessa, että pitkäkestoisemmat prosessit, kuten pitkät ja haastavat opintokokonaisuudet ja ihmisenä kasvaminen. Tilanteen ja prosessin erottaminen voi olla vaikeaa ja vastauksista näkyi, että haastateltavat ovat usein lähteneet liikkeelle yksittäisten tilanteiden kuvaamisesta ja siirtyneet sitten, ehkä huomaamattaankin, pohtimaan opetus- ja opiskeluprosesseja ja kokonaisvaltaisempaa onnellisuuden kokemista. Yksittäisten tilanteiden ohella haastateltavat kuvasivat vuorovaikutuksellista, joustavaa ja monipuolista opetuskulttuuria, opettajien ja opiskelijoiden yhteistyötä ja kiinnostusta omasta aiheestaan sekä positiivista asennetta opettamista ja opiskelua kohtaan. Onnellisuuden tunteen kokemista edesauttavat toisaalta oppilaitoksen rakenteet ja opetus- ja opiskelukulttuuri, toisaalta yksittäiset, pienet huippuhetket.

Tarkastelin myös sitä, minkälaisia opetus- ja opiskelutilanteita opettajat ja opiskelijat mainitsivat. Opettajien mukaan myönteisiä opetuskokemuksia voi syntyä erilaisissa tilanteissa – niin massaluennolla kuin pienessä seminaariryhmässä. Myönteisten tunteiden kokeminen ei ole riippuvaista opiskelijoiden määrästä, vaan enemmänkin muiden seikkojen, kuten vuorovaikutteisuuden ja oppimisen, toteutumisesta. Myös opiskelijat mainitsivat lukuisia erilaisia tilanteita. Opiskelijoiden mukaan myönteisiä opiskelukokemuksia koetaan niin (massa)luennolla, ryhmätyöskentelyn aikana kuin



tenteissä ja niihin itsenäisesti valmistautuessa. Myönteisten tunteiden kokeminen ei ole riippuvaista opiskelumuodosta tai ympärillä olevien opiskelijoiden määrästä ja myönteisiä tunteita koetaan myös ilman opettajan läsnäoloa. Lisäksi opiskelijat kokevat myönteisiä tunteita epävirallisissa opiskelutilanteissa, kuten ollessaan tekemisissä toisten opiskelijaryhmien kanssa. Opiskelijoilla myönteisten tunteiden kokeminen liittyy usein opiskeltavan asian mielekkyyteen ja opintojen onnistuneeseen organisointiin.

Opetus- ja opiskeluryhmien kokoon liittyvät vastaukset ovat mielenkiintoisia. Luvussa 3.4 esittelemässäni Ylijoen (2009) referoimassa yliopiston kurjistumistarinassa yksi teema on massoitumisen ja tehostamisen myötä tapahtunut opettaja-opiskelijasuhteen pieneneminen ja sen negatiiviset vaikutukset yliopiston yhteisöllisyydelle. Haastatellut opettajat ja opiskelijat kokivat kuitenkin vuorovaikutteisuutta ja yhteisöllisyyttä kaiken kokoisissa ryhmissä, kuten seuraava sitaatti osoittaa: *”ei sillä mun mielestä oo merkitystä miten paljon ihmisii siinä on, että kyllä se voi ryhmässä tulla tai sitten toisaalta yksinkin, jos istuu vaik kirjastolla ja lukee jotain ja saa vihdoin luettua. Tai sitten massaluennolla kaikki on tyytyväisiä.”* (O8). Vastaukset pakottavat suhtautumaan kurjistumistariinaan kriittisesti, sillä näyttää siltä, että yliopistoon ulkopuolelta vaikuttavien tekijöiden ohella opettajien ja opiskelijoiden asenteella on valtavasti merkitystä sille, minkälaisena yliopistotyö koetaan.

# 7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

## 7.1 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut yliopiston opettajien ja yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia merkityksellisistä, myönteisiä tunteita herättäneistä opetus- ja opiskelutilanteista ja -prosesseista. Olen pyrkinyt löytämään asioita, jotka tuottavat ja ylläpitävät yliopistossa työskentelevien ja opiskelevien työ- ja opiskeluhuvinvointia ja -tyytyväisyyttä. Olen tutkinut, mitä opettajien ja opiskelijoiden kuvaukset myönteisiä tunteita herättäneistä opetus- ja opiskelutilanteista kertovat yliopistosta työ- ja opiskeluympäristönä. Lähtökohtana tarkastelulleni on ollut se, että yliopisto on tiedeyhteisö ja siten yhteisöllinen oppimisympäristö. Olen selvittänyt, kuvaavatko opettajat ja opiskelijat yhteisöllisyyteen ja yhteisölliseen oppimiseen liittyviä asioita kertoessaan positiivisia tunteita – etenkin onnellisuutta – tuottaneista opetus- ja opiskelukokemuksista.

Aloitin rakentamalla teoreettisen viitekehyksen, jossa tarkastelin yliopiston kohtaamia muutoksia ja niiden vaikutusta yliopistotyöhön ja työ- ja opiskeluhuvinvointiin. Lähdin liikkeelle yhteiskunnan tasolta ja etenin työ- ja opiskeluyhteisötason kautta kohti yksilöllisempää, yliopistossa työskentelevien ja opiskelevien kokemusmaailmaa. Teoreettinen viitekehys kertoo, mistä näkökulmasta olen tarkastellut tutkimusaineistoani.

Tutkimukseni tulososassa esittelin tekemieni aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysien tuloksena muodostuneet yläluokat ja yhdistävät luokat eli teemat. Tulososassa peilasin vastauksia suhteessa aiempaan kirjallisuuteen ja teoriaan. Tarkastellessani opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia toisistaan erillään havaitsin, että myönteisiä tunteita herättäneiden tilanteiden ja prosessien kuvaukset jakautuvat molemmissa ryhmissä kolmeen luokkaan: myönteisten tunnekokemusten muodostumiseen vaikuttavat seikat ovat lähtöisin joko toimijasta (opettaja tai opiskelija) itsestään, toiminnassa osallisena olevasta toisesta osapuolesta (opettaja tai opiskelija) tai toimijoiden yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta.

Tulosten mukaan opettajille myönteisiä tunteita herää opetustilanteissa ja -prosesseissa, joissa he ovat itse innostuneita ja kiinnostuneita, oppivat ja oivaltavat uusia asioita tai saavuttavat omia tavoitteitaan. Myönteisten tunteiden heräämiseen vaikuttavat myös opiskelijoiden innostuneisuus ja

itseohjautuvuus, oppimisprosessit ja haasteiden voittaminen sekä oppiminen, oivaltaminen ja lahjakkuuden osoittaminen. Myös opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus, keskustelu ja kontakti sekä opetustilanteessa vallitsevat tunteet ja tunnelmat edesauttavat myönteisten tunteiden syntymistä. Opiskelijoille myönteisiä tunteita herää opiskelutilanteissa ja -prosesseissa, joissa he itse oppivat, oivaltavat ja ymmärtävät asioita tai voittavat haasteita tai saavuttavat omia tavoitteitaan. Myönteisten tunteiden heräämiseen vaikuttavat myös opettajien monipuolisuus ja joustavuus, osaaminen ja ohjaus sekä saatu palaute ja arvosana. Myös opettajien ja opiskelijoiden välinen keskustelu, ryhmätyöskentely ja yhteinen tekeminen sekä opiskeluun liittyvät ihmissuhteet ja vertaiset edesauttavat myönteisten tunteiden syntymistä.

Tarkastellessani opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia yhdessä huomasin, että myönteisiä tunteita herättäneiden tilanteiden ja prosessien kuvaukset jakautuvat viiteen yhdistävään luokkaan eli teemaan. Teemoista yksi, *tunteet ja tunnelmat*, tuli esiin vain opettajien puheenvuoroissa ja toinen, *opintojen organisointi*, vain opiskelijoiden puheenvuoroissa. Kaksi teemaa, *oppiminen, oivaltaminen ja ymmärtäminen* ja *tavoitteiden saavuttaminen ja haasteiden voittaminen*, näkyivät sekä opettajien että opiskelijoiden puheenvuoroissa. Teemoista viimeinen, *ihmissuhteet ja vuorovaikutus*, oli erityinen, sillä se nousi esiin lähes kaikissa puheenvuoroissa ja vaikutti osaltaan kaikkiin neljään muuhun teemaan.

Vuorovaikutus, keskustelu, kontakti, ryhmätyöskentely, yhteinen tekeminen, ihmissuhteet ja vertaiset ovat seikkoja, jotka herättävät myönteisiä tunteita opetus- ja opiskelutilanteissa ja -prosesseissa lähes jokaisella tutkimukseen osallistuneella. Tämä kertoo siitä, että vuorovaikutteisuus ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä yliopistossa työskentelevien ja opiskelevien hyvinvointia ja tyytyväisyyttä lisääviä asioita. Mielenkiintoista on, että puhuessaan vuorovaikutuksesta opettajat painottivat opetustilanteissa syntyvää keskustelua, kommentointia ja kontaktia. Opettajien kuvaukset vivahtavat opettajan ja opiskelijan vastakkainasetteluun, siihen, että mielihyvää tuottavat esimerkiksi opiskelijoiden kysymykset ja kommentit ja opettajan taito vastata niihin. Opiskelijat sen sijaan puhuivat vähemmän opiskelutilanteissa syntyvästä keskustelusta ja painottivat yhteistyötä opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden vastauksista heijastuu aito humboldtilainen idea yhteisöllisyydestä: mielihyvää tuottavat kokemus tiedeyhteisöön kuulumisesta sekä opettajan luottamuksen ja arvostuksen saaminen.

Tulokset kertovat, että joihinkin myönteisiä tunteita muodostaviin asioihin, kuten omaan innostuneisuuteen tai omien tavoitteiden saavuttamiseen, opettajat ja opiskelijat voivat itse vaikuttaa, kun taas toiset ovat lähtöisin tilanteen tai prosessin muista osapuolista. Usein myönteisten tunteiden kokeminen edellyttää molempien osapuolten yhteisöllisyyttä edistävää toimintaa, kuten keskustelua ja

yhdessä tekemistä. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, että yhteisöllisen yliopistoympäristön toteuttaminen vaatii yhteisön muodostamista ja yhteisöllisten työtapojen opettelua. Tämä ei kuitenkaan ole ainoastaan opettajien tai yliopiston muun henkilökunnan vastuulla, vaan yhteisöllisiä työtapoja tulee kehittää koko yliopisto-organisaatiossa. (Jääskelä ym. 2013, 30; Repo-Kaarento ym. 2009, 103.) Toimintakulttuurin muuttaminen yhteisölliseksi edellyttää organisaatiolta ja opettajilta asenteellisia muutoksia, jotka eivät tunnetusti tapahdu kovin helposti ja nopeasti. Muutosta vaaditaan myös opiskelijoiden suhtautumistapoihin: opiskelijoilla saattaa esimerkiksi olla aiempien opintojen myötä muodostuneet vahvat ajatukset siitä, miten opettajan ja opiskelijoiden kuuluu toimia. (Rasku-Puttonen 2013, 14–15.)

Kaiken kaikkiaan tulokset osoittavat, että opetus- ja opiskelutilanteisiin ja -prosesseihin liittyy monenlaisia myönteisiä tunteita herättäviä tekijöitä. Myönteisiä tunteita koetaan suhteellisen usein ja vain ani harva mainitsi, että ei ole koskaan onnellinen opetus- tai opiskelutilanteen jälkeen. Myönteisiä tunteita herää niin hyvin sujuneiden, pitkien ja laajojen prosessien aikana kuin pienten yksittäisten tilanteiden, onnen pilkahdusten, aikana. Opetus- tai opiskelutilanteen ulkoisilla puitteilla tai paikalla olevien henkilöiden määrällä ei ole vaikutusta onnellisuuden kokemusten muodostumiselle: mielihyvää koetaan niin yksin opiskellessa kuin massaluennolla opetettaessa. Vaihtelu vastauksissa osoittaa, että onnellisuus ja hyvinvointi ovat subjektiivisia kokemuksia ja jokaisella on omanlaisensa kehys ja kriteerit niiden kokemiselle (Ojanen 2009, 19). Toisaalta erilaisten vastausten runsas määrä ja puheenvuoroista löytyneet yhdenmukaisuudet kertovat, että myönteisiä tunteita ja merkityksellisiä tilanteita todella koetaan yliopiston arjessa.

Luvussa 3.3 tiivistin yliopiston viime vuosina kohtaamat muutokset Aittolan (1998, 209) mukaan seuraavasti: hallinto ja valtiovalta peräänkuuluttavat tehokkuutta, tutkijat ja opettajat hyviä työskentelyolosuhteita ja opiskelijat laadukasta opetusta ja tutkintojen hyvää relevanssia työmarkkinoilla. Uusliberalismin ja markkinamuotoisuuden myötä keskeiselle sijalle elämässä ovat nousseet henkilökohtaiset pyrkimykset ja motiivit sekä oman edun tavoittelu (Vuorikoski & Räisänen 2010, 70). Opiskelijoiden puheenvuoroissa näkyi voimakas halu opiskella itseä miellyttävällä tavalla, omien intressien ja resurssien mukaisesti. Myös osa opettajista mainitsi myönteisten tunteiden lähteeksi henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen. Yhteisöllisyyden toteuttaminen voi olla vaikeaa erilaisten yksilöllisten toiveiden ristipaineessa eikä yliopisto voi akateemisen vapauden ihanteesta huolimatta joustaa loputtomasti joka suuntaan. Toisaalta pääasiassa nyky-yliopisto näyttäytyy yliopistolaisten kokemusten mukaan edelleen humboldtilaisen sivistysyliopiston ihanteiden mukaisena tutkimusta ja opetusta yhdistävänä yhteisöllisenä ympäristönä.

## 7.2 Jatkotutkimusaiheita

Edellä kerroin, että löytämästäni viidestä teemasta yksi, *tunteet ja tunnelmat*, näkyi pääasiassa opettajien puheenvuoroissa. Opiskelijat eivät juurikaan maininneet myönteisen kokemuksen syntymiseen vaikuttavia tunteita. Olisi mielenkiintoista tutkia, minkälaisia tunteita opiskelijoilla herää opiskelutilanteiden ja -prosessien aikana. Ovatko tunteet kenties neutraaleja tai niin negatiivisia, etteivät ne tulleet esiin tutkimuksessa, jossa kysyttiin onnellisuuden kokemisesta.

Tutkimustulosteni mukaan opetus- ja opiskelutilanteissa myönteisten tunteiden kokeminen riippuu joko toimijasta itsestään, toiminnassa osallisena olevasta toisesta osapuolesta tai toimijoiden yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. Olisi kiinnostavaa selvittää, minkälaisia käsityksiä opettajilla ja opiskelijoilla on siitä, mitkä asiat opetuksessa ja opiskelussa herättävät miellyttäviä tunteita toisessa osapuolella. Esimerkiksi opettajilta voitaisiin kysyä, minkälaisen opiskelutilanteen tai -prosessin jälkeen opiskelijat ovat onnellisia. Tällainen tutkimus selvittäisi sitä, ovatko tiedeyhteisön sisäiset odotukset, toiveet ja mielihyvän lähteet keskenään ristiriitaisia vai yhdenmukaisia. Tutkimustulokset auttaisivat yhteisöllisyyden ja yliopistotyöhön ja opiskeluun sitoutumisen ja kiinnittymisen parantamisessa.

Tutkimusaineistossa tieto- ja viestintätekniikan toimiva käyttö mainittiin vain yhden kerran, erään opiskelijan puheenvuorossa. Olisi innostavaa ja ajan hengen mukaista selvittää, minkälaisia mahdollisuuksia uusi teknologia tarjoaa merkityksellisten ja myönteisten opetus- ja opiskelukokemusten sekä yhteisöllisyyden lisäämiselle. Teknologiaa pidetään usein ihmisiä erottavana ja erakoitavana, mutta viimeaikaiset teknologiset innovaatiot ja sovellutukset soveltuvat takuulla yhteisöllisyyden ja yhteisöllisten opetus- ja opiskelumenetelmien kehittämiseen sekä tiedeyhteisön lujittamiseen.

Omassa tutkimuksessani en selvittänyt motivaatioon liittyviä asioita, vaikka motivaatio onkin keskeinen työ- ja opiskeluhuvinvointiin sekä työhön ja opiskeluun sitoutumiseen ja kiinnittymiseen liittyvä seikka. Ilokseni havaitsin, että opettajien ja opiskelijoiden puheenvuoroista löytämäni viisi teemaa ja niiden sijoittuminen nelikenttään (ks. Kuvio 5 luvussa 6.3) osuvat hyvin lähelle Korhosen ja Hietavan (2011, 32–34) korkeakouluopiskelijoiden motivaatiota koskevassa tutkimuksessaan käyttämää, Korhosen (2003) alun perin laatimaa kontekstiluokitusta. Luokituksen mukaan motivaatioon liittyviä mainintoja kuvaavat henkilökohtainen, yhteisöllinen, organisoidun oppimisympäristön sekä muiden kontekstien luokat. Olisi mielenkiintoista tarkastella omaa tutkimusaineistoani suhteessa tuohon motivaatioluokitukseen ja kyseisen tutkimuksen tuloksiin laajemminkin.

Anthony Biglan (1973) on laatinut tieteen ”isojaon”, jossa tieteenalat jaetaan toisaalta koviin ja pehmeisiin, toisaalta puhtaisiin ja soveltaviin. Tony Bechter (1989) on kehittänyt Biglanin jaottelua

edelleen määrittelemällä erilaisia tiedekulttuureita. Toiset tieteenalat painottavat enemmän tutkimusta, toiset opetusta ja toiset ovat enemmän sidoksissa ammattiin valmistamiseen. Eri tieteenaloilla on myös eroja tutkimuksen organisoinnissa, työskentelytavoissa, uramalleissa, omaksutuissa arvoissa ja perususkomuksissa. Niin sanotuilla ”kovilla” aloilla suositaan ja edellytetään tutkijoiden välistä yhteistyötä, kun taas niin sanotuilla ”pehmeillä” aloilla arvostetaan enemmän yksin työskentelyä. (Hakala ym. 2003, 23; Rinne ym. 2012, 64–65.) Yliopisto on heterogeeninen yhteisö, joten olisi mielenkiintoista tutkia miten opettajien ja opiskelijoiden myönteiset opetus- ja opiskelukokemukset si-  
joittuvat vaikkapa Biglanin (1973) tieteen isojako -malliin. Toinen hieman samankaltainen tarkaste-  
lunäkökulma voisi olla opettajien ja opiskelijoiden kokemusten peilaaminen Ylijoen (1998, 57) esit-  
telemään Kolbin (1985) neljän oppimistyylin (konvergentti, divergentti, assimilaattori ja akkommo-  
daattori) malliin.

Oppiaineittain tai tieteenaloittain tehtävä tarkastelu olisi mielenkiintoista myös siksi, että Rin-  
teen ym. (2012, 128–130) tutkimuksen mukaan yliopistoissa työskentelevien suhtautuminen yliopis-  
topolitiikan muutoksiin ja viimeaikaiseen yliopistouudistukseen on johdonmukaisesti erilaista eri  
aloilla: eri tieteenaloilla suhtaudutaan yritysmäistymiseen, tutkimuksen markkinoitumiseen ja ulko-  
puolisen tutkimusrahoituksen hankkimiseen hyvin eri tavoin.

### 7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Todellisuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista ja luotettavuutta voidaan arvioida suhteessa siihen,  
kuinka luotettavia tulokset ovat valitusta näkökulmasta käsin (Uusitalo 1991, 25). Yksi luotettavuutta  
kuvaava tekijä on tutkimustulosten yleistettävyys.

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole tulosten yleistettävyys samalla tavoin kuin mää-  
rällisessä tutkimuksessa, vaan tutkittavan ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen ja tulkinnan antami-  
nen ilmiölle (Aaltio & Puusa 2011, 157; Hakala 2010, 21; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Laadullisessa  
tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on pohtia, millä ehdoilla tulokset pätevät ja miten ne ovat siirrettä-  
vissä vastaavanlaisiin tilanteisiin. Tutkimuksen yleistettävyyttä parantavatkin esimerkiksi vertailu-  
asetelmat. (Eskola & Suoranta 1998, 66; Hakala 2010, 21.) Oman tutkimukseni tulokset ovat pääosin  
yhdenmukaisia aiempien opettajien ja opiskelijoiden merkityksellisiä opetus- ja opiskelukokemuksia  
käsitelleiden tutkimusten kanssa. Tulokset ovat yhdenmukaisia myös työ- ja opiskeluhuvinvointia ja  
-tyytyväisyyttä jäsentävien teorioiden ja mallien kanssa. Analyysiä tehdessäni peilasini omia tulok-  
siani Stenlundin (2010) analysoimaan omaa aineistoani vastaavan ammattikorkeakoulun opettajilta  
ja opiskelijoilta hankittuun aineistoon.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on usein askarruttava asia. Aineiston suurta kokoa tärkeämpää on tarkastella aineiston kattavuutta: tavoitteena on hankkia aineisto, jossa tutkittavat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. (Eskola & Suoranta 1998, 61; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Opettajat ja opiskelijat ovat oman työnsä ja opiskelunsa sekä omien tunteidensa ja kokemustensa asiantuntijoita, joten siinä mielessä tutkimani aineisto on kattava. Tutkittavat edustavat myös hyvin Tampereen yliopiston eri tieteenaloja.

Kun tutkitaan ihmisten subjektiivisia kokemuksia, tulee arvioida, onko tutkittavien itsestään antama kuva luotettava. Esimerkiksi haastatteluissa haastateltavilla on usein taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Alasuutari 2011, 97–98; Hirsjärvi & Hurme 2008.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat oletettavasti olleet rehellisiä, sillä positiivisten, ei arkaluonteisten kokemusten selvittäminen on tuskin antanut aihetta tiedon vääristelyyn tai sosiaalisesti suotavien vastausten antamiseen. Käyttämäni aineisto on kerätty haastattelussa, joka koski opetussuunnittelua. Kysymys onnellisuudesta oli yllättävä ja aiheeseen liittymätön, joten vastaukset olivat spontaaneja ja heijastelivat tutkittavien päällimmäisiä ja aitoja kokemuksia ja tuntemuksia.

Kerätyn tiedon luotettavuuteen liittyy myös tutkimuksessa käytetty kieli. Haastattelun haasteena on löytää tutkijan ja tutkittavan yhteinen kieli ja kommunikaatiotyyli. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 53.) Omassa tutkimuksessani yhteisen kielen löytäminen ei ole ollut ongelma, sillä niin haastattelijat ja tutkittavat kuin aineiston analysoija eli minä olemme samasta organisaatiosta ja saman akateemisen kulttuurin jäseniä. ”Samalla puolella” oleminen on helpottanut tutkittavien puheenvuorojen ymmärtämistä ja tulkitsemista.

Haastattelussa käsitteellisellä kielellä esitetyt kysymykset ohjaavat helposti haastateltavaa vastaamaan käsitysten ja mielipiteiden tasolla. Ne kuitenkin usein kertovat tutkittavan ympäristöstään omaksumista näkemyksistä, eivät tutkittavan omista kokemuksista. Kun halutaan tavoittaa tutkittavan oma kokemus asiasta, tarvitaan konkreettisia kysymyksiä. (Laine 2010, 38–39.) Vaikka onnellisuus on käsitteenä vaikeasti määriteltävä, haastattelutilanteessa se tarrautuu suoraan kiinni tutkittavien henkilökohtaisiin kokemuksiin. Kysymys vaikkapa hyvästä opetus- tai opiskelutilanteesta olisi todennäköisesti tuottanut käsitteellisempiä ja yhteisön tyypillisistä ajattelutavoista ja ihanteista kertovia vastauksia.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy tutkimuksen puolueettomuus eli objektiivisuus. Kuinka paljon tutkija on pyrkinyt ymmärtämään ja kuulemaan tiedon antajia ja kuinka paljon tutkittavien kertomus on suodattanut tutkijan oman tulkintakehyksen läpi? Tutkijan tulee pyrkiä oman perspektiivinsä laajentamiseen ja tutkittavien ilmaisujen ja niiden merkitysten ymmärtämiseen. (Laine 2010, 34; Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Omista esiolettamuksistaan on mahdotonta päästä täysin eroon, mutta olen tutkimuksessani pyrkinyt suhtautumaan omiin ajatuksiini ja tekemiini tulkintoihini

kriittisesti ja reflektoidvasti. Se, että en ole itse tehnyt haastatteluja, vapauttaa minut haastattelun aikana tehdyistä välittömistä tulkinnoista (Laine 2010, 36). Tutkimusaineistoa analysoidessaan tutkija tekee tulkintoja tutkittavien toiminnasta, eikä pysty kuvaamaan tutkimuskohdetta täysin autenttisesti ja puolueettomasti. Olenkin pyrkinyt helpottamaan oman tulkinta- ja päättelyketjun seuraamista ja sen myötä tutkimuksen luotettavuuden arviointia aineistositaattien avulla. (Aaltio & Puusa 2011, 161.)

Tutkittavien perusoikeuden, anonymiteetin (Eskola & Suoranta 1998, 57; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131), turvaamiseksi olen jättänyt mainitsematta tutkittavien sukupuolen, ammattinimikkeen, työsuhteen keston ja laitoksen, jossa he työskentelevät tai opiskelevat. Koska tutkimuksesta käy ilmi, että tutkittavat ovat Tampereen yliopistosta ja opetussuunnitelmatyöhön osallistuneita opettajia ja opiskelijoita, tarkemmat tunnistetiedot olisivat saattaneet tehdä tutkittavista tunnistettavia ainakin muille saman organisaation jäsenille.

Uusitalon (1991, 25) mukaan tutkimus on aina riippuvaista tutkijan omasta kiinnostuksesta, näkökulmasta ja metodologisesta suuntautumisesta, joten samasta ongelmasta voidaan tuottaa lukuisia erilaisia tutkimuksia. Lopullisesti tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja muita ominaisuuksia arvioivat muu tiedeyhteisö ja tutkimuksen lukijat (Aaltio & Puusa 2011, 157).

## 7.4 Lopuksi

Ylijoen (1998, 30) mukaan korkeakoulutuksen tutkimuksessa keskitytään usein korkeakoulujärjestelmän rakenteellisiin ja organisatorisiin kysymyksiin. Vähemmän huomiota on saanut se, mitä näiden rakenteiden ja organisaatioiden sisällä tapahtuu. Tässä tutkimuksessa on lähdetty liikkeelle siitä, miten yliopistossa työskentelevät ja opiskelevat opettajat ja opiskelijat kuvaavat omaa työ- ja opiskelu ympäristöään ja omia kokemuksiaan siinä toimimisesta. Positiivisen psykologian idean mukaan tutkimuksessa on keskitytty siihen, mikä on hyvin ja hyvää. Positiivisiin kokemuksiin keskittyvä lähestymistapa patistaa huomaamaan asioiden hyviä puolia ja keskittyy ongelmien sijasta hyvinvoinnin lisäämiseen. Samalla asioiden hyvät puolet antavat tietoa siitä, missä on vielä parantamisen varaa.

Tämän tutkimuksen keskeisin tulos on se, että nyky-yliopistossa arvostetaan perinteisen sivistysyliopiston ideaalien – tutkimuksen, opetuksen ja akateemisen vapauden – toteuttamista tiedeyhteisönä. Myönteisten tunteiden herääminen opetus- ja opiskelutilanteiden ja -prosessien aikana ei edellytä välttämättä mitään suurta ja ihmeellistä, vaan pieniä arjen onnistumisia. Kokemus tiedeyhteisöön kuulumisesta syntyy ennemmin aitojen yhteisyyden hetkien kuin ulkokultaisten vuorovaikutusta ja näennäistä yhteisöllisyyttä lisäävien menetelmien ja toimenpiteiden myötä.



Tämä tutkimus antaa myös vihjeitä siitä, että yliopiston kohtaamat muutokset ja tehokkuus-, tuloksellisuus-, vaikuttavuus- ja kilpailukykyvaatimukset eivät ole hävittäneet yliopistotyön iloa. Müllerin (2012, 183–184) mukaan ne ovat oikeastaan vain saman asian kaksi puolta: iloa ja yhteisöllisyyttä lisäämällä lisätään innostusta ja oivalluksia, jotka puolestaan vaikuttavat myönteisesti tutkimustyöhön ja uuden tiedon tuottamiseen ja sitä kautta yliopiston kilpailukykyyn.

Ennen kaikkea tutkimukseni todentaa Ylijoen (2009) kuvaamat yliopiston kurjistumis- ja lumotarinat. Yliopistossa työskentelevät ja opiskelevat kertovat kurjistumistarinaa helposti puhuessaan yliopistosta, sen kohtaamista viimeaikaisista muutoksista ja yliopistotyön nykytilasta. Kuitenkin, kuten Ylijoki (2009) havaitsi, kurjistumistarinan lomassa elää pieni vastatarina, lumotarina, joka kertoo yliopiston ja yliopistotyön hienoudesta ja nautinnollisuudesta. Oma tutkimukseni puhuu yliopiston opettajien ja opiskelijoiden suulla ja tuo esiin osan tuota lumotarinaa. Yliopiston opettajien ja opiskelijoiden myönteisiä tunteita herättäneiden opetus- ja opiskelukokemusten sekä yliopistoa työ- ja opiskeluympäristönä luonnehtivan äänen sointi kiteytyy Scandinavian Music Groupin kappaleen *Onnelliset kohtaa* nimeen.

# LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 153–166.
- Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 190–212.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011a. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. Kasvatus 42 (1), 6–18.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011b. The research-teaching nexus in higher education curriculum design. Transnational Curriculum Inquiry 8 (1), 3–25.
- Elton, L. 2008. Collegiality and complexity: Humboldt's relevance to British Universities today. Higher Education Quarterly 63 (3), 224–236.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–44.
- Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. 2011. Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. Teoksessa S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (toim.) Applied positive psychology. Improving everyday life, health, schools, work, and society. New York: Psychology Press, 35–47.
- Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–25.
- Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M. & Ylijoki, O.-H. 2003. Yliopisto – tieteen kehdestä projekti- myllyksi? Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakanen, J., Harju, L., Seppälä, P., Laaksonen, A. & Pahkin, K. 2012. Kohti innostuksen spiraaleja. Innostuksen spiraali – innostavat ja menestyvät työyhteisöt -tutkimus- ja kehittämishankkeen tuloksia. Helsinki: Työterveyslaitos. Saatavilla <http://www.ttl.fi/partner/inspi/inspi-tuloksia/Documents/INSPI%20raportti.pdf>
- Haybron, D. M. 2008. Happiness, the self and human flourishing. Utilitas 20 (1), 21–49.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 141–159.
- Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 68–101.
- Jääskelä, P., Klemola, U. & Valleala U. M. 2013. Interaktiivisuudella sydämen paloa oppimiseen ja opetukseen: yliopisto-opetuksen kehittämisen tuloksia. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 21–31.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eettöseen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 25–62.
- Kinnunen, U. 2010. Mikä edistää työkuormituksesta palautumista? Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 161–174.
- Kinnunen, U. & Feldt, T. 2005. Stressi työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–37.
- Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? Outlining a student-centred counselling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stolz & P. Gonon (toim.) Challenges and reforms in vocational education – Aspects of inclusion and exclusion. Bern: Peter Lang, 297–320.
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:2, Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Saatavilla [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4-opiskelijaa-motivoi\\_Korhonen\\_Hietava\\_%5Bverkkooversio%5D\\_20110321.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Mik%C3%A4-opiskelijaa-motivoi_Korhonen_Hietava_%5Bverkkooversio%5D_20110321.pdf)
- Kunttu, K. 2011. Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 34–35.
- Kähkönen, T. 2005. Turistina tiedeyhteisössä? Kuvitteellinen ja reaalin tiedeyhteisö ja tiedeyhteisön jäsenyyden opiskelijoiden kokemuksissa. Oulu: Oulun yliopisto.

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Lehikoinen, A. 2005. Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteena. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 21–42.
- Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 16–33.
- Manka, M-L. 2012. Työnilo. Helsinki: Sanoma Pro.
- Mattila, A. S. 2009. Onnellisuus. Teoksessa A. S. Mattila & P. Aarninsalo (toim.) Onnentaidot. Helsinki: Duodecim, 17–23.
- Mikkonen, J. & Nieminen, J. 2011. Opiskelustressi ja voimavarat. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) Opiskeluterveys. Helsinki: Duodecim, 40–43.
- Müller, K. 2012. Ajattelevat aivot yliopistossa. Teoksessa P. Ståhle & A. Ainamo (toim.) Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista. Helsinki: Gaudeamus, 165–189.
- Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 56–74.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *Prime* 4 (2), 9–24.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 59–80. Saatavilla [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti\\_osallisuutta\\_luovaa\\_korkeakoulutusta\\_2011\\_20111021.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf)
- Mäkinen, M., Annala, J., Korhonen, V., Vehviläinen, S., Norrgrann, A-M., Kalli, P. & Svärd, P. 2012. Johdanto – askelmerkkejä osallisuuteen. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 7–13. Saatavilla [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66366/osallistava\\_korkeakoulutus\\_2012.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66366/osallistava_korkeakoulutus_2012.pdf?sequence=1)
- Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri V-M. 2011. Johdanto. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 7–15. Saatavilla [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti\\_osallisuutta\\_luovaa\\_korkeakoulutusta\\_2011\\_20111021.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf)
- Nevala, A. & Rinne, R. 2012. Korkeakoulutuksen muodonmuutos. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 203–228.

- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2005. Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–85.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 18–30.
- Niiniluoto, I. 2009. Dynaaminen sivistysyliopisto. Sata puhetta ja kirjoitusta vuosilta 1987–2010. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Helsinki: Editat.
- Ojanen, M. 2009. Hyvinvoinnin käsikirja. Helsinki: Kirjapaja.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Pekkola, E., Kuoppala, K. & Lätti, R. 2012. Akateemisesti tyypillinen epätyypillinen työ. Teoksessa M. V. Volanen (toim.) Toiseksi paras? Tieteentekijät ja uusi yliopisto. Helsinki: Tieteentekijöiden liitto, 12–27. Saatavilla [http://kaares.ulapland.fi/home/oif\\_opetus/toiseksi\\_paras\\_sisus\\_ja\\_kannet\\_1203.pdf](http://kaares.ulapland.fi/home/oif_opetus/toiseksi_paras_sisus_ja_kannet_1203.pdf)
- Pirttilä, I. & Eriksson-Piela, S. 2004. Yliopistotyön kirot ja tähtihetket. Kuinka kehittää hyvinvointia akateemisessa työssä? Jyväskylä: Minerva Kustannus. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43157/952-5478-98-X.pdf?sequence=1>
- Pirttilä, I. & Nikkilä, R. 2007. Luova työ ja työelämän ristipaineet. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 71–89.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 46–67.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) 2012. Osallistava korkeakoulutus. Tampere: Tampere University Press, 17–46. Saatavilla [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66366/osallistava\\_korkeakoulutus\\_2012.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66366/osallistava_korkeakoulutus_2012.pdf?sequence=1)
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 73–87.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011a. Laadullisen lähestymistavan yleistymisen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 31–46.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011b. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 47–57.

- Puusniekka, R. & Kunttu, K. 2011. Miltä suomalaisten opiskelijoiden opiskelukyky näyttää tutkimusten valossa? Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 36–40.
- Rasku-Puttonen, H. 2013. Rutiinien ravistelua. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–19.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 100–122.
- Rinne, R. 2012. Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 367–407.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seligman, M. E. P. 2002. Aito onnellisuus. Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään. Helsinki: Art House.
- Siekkinen, T. & Rautopuro, J. 2012. Kuilun partaalla? Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevat korkeakouluopiskelijat. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto, 15–38. Saatavilla [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat\\_korkeakoulutuksen\\_nayttamoilla\\_ISBN\\_978-951-44-8851-1\\_20121030.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf)
- Stenlund, A. 2010. Opetussuunnittelu Tampereen ammattikorkeakoulussa. Käsityksiä, onnistumisen kokemuksia, kiinnostavia ajatuksia ja hyviä käytäntöjä. Campus Conexus -projektin julkaisuja B:1. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opetussuunnittelu-Stenlund-verkkoversio\\_20100518.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opetussuunnittelu-Stenlund-verkkoversio_20100518.pdf)
- Stenlund, A., Mäkinen, M. & Korhonen, V. 2012. Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu – Kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä*. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto, 211–239. Saatavilla [http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat\\_korkeakoulutuksen\\_nayttamoilla\\_ISBN\\_978-951-44-8851-1\\_20121030.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf)
- Ståhle, P. & Ainamo, A. 2012. Johdanto. Teoksessa P. Ståhle & A. Ainamo (toim.) *Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista*. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.
- Sulander, J. & Romppanen, V. 2007. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 26. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs.

- Tight, M. 2012. Researching higher education. Maidenhead: Open University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J., Zvanut, B. & Äimälä, A-M. 2012. ”On hyvä, että opetus on vaativaa, että siis oppii” – Opiskelijoiden näkemyksiä opintojen vaativuudesta. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto, 192–210. Saatavilla  
[http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat\\_korkeakoulutuksen\\_nayttamoilla\\_ISBN\\_978-951-44-8851-1\\_20121030.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf)
- Tuomi, J. & Äimälä, A-M. 2011. Opiskeluhyvinvoinnin jäljillä – työtyytyväisyysteorioiden anti opiskeluhyvinvointitutkimukseen. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 196–216. Saatavilla  
[http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti\\_osallisuutta\\_luovaa\\_korkeakoulutusta\\_2011\\_20111021.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf)
- Törmä, S., Korhonen, V., Mäkinen, M. 2012. Miten arvioida yliopisto-opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin? Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto, 163–191. Saatavilla  
[http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat\\_korkeakoulutuksen\\_nayttamoilla\\_ISBN\\_978-951-44-8851-1\\_20121030.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Opiskelijat_korkeakoulutuksen_nayttamoilla_ISBN_978-951-44-8851-1_20121030.pdf)
- Ursin, J., Rautopuro, J. & Välimaa, J. 2011. Opiskelijoiden syrjäytymisriski korkeakoulupoliittisessa keskustelussa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 19–35. Saatavilla  
[http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti\\_osallisuutta\\_luovaa\\_korkeakoulutusta\\_2011\\_20111021.pdf](http://www.campusconexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/Korkeaj%C3%A4nnityksi%C3%A4-Kohti_osallisuutta_luovaa_korkeakoulutusta_2011_20111021.pdf)
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika 4 (4), 63–81.
- Wenger, E. 1999. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. 2009. Yliopiston lumo. Teoksessa T. Tomperi (toim.) Akateeminen kysymys? Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta. Tampere: Vastapaino, 83–92.
- Yliopistolaki. Yliopistolaki 24.7.2009/558. Viitattu 13.5.2014. Saatavilla  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>